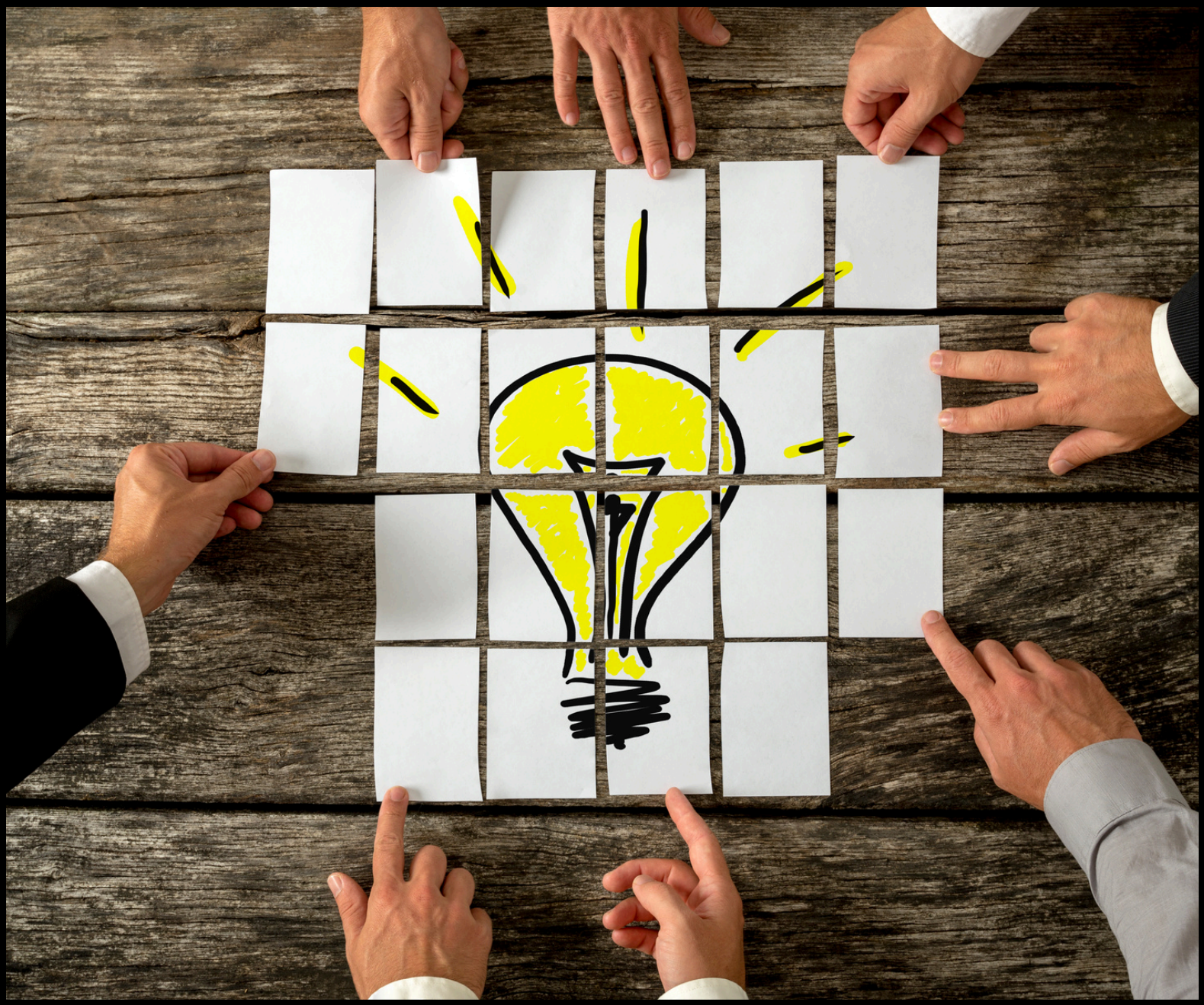
Vol.2,Nº 14 JULHO DE 2025
ISSN: 2966-0734

REVISTA CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº14 JULHO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

A&A AUTORES & AUTORES EDITORA

ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

Editor responsável
Ana Alves

Coordenaram esta edição:
Ana Alves
Lucas Augusto Campos da Silva

Edição, Web-edição:
Ana Alves

Colunista
Ana Maria de jesus

Organização
Ana Alves
Lucas Augusto Campos da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569

Ciência & Evolução: Publicando o Pensamento Crítico [recurso eletrônico].

O São Paulo - SP Publicação: apenas on-line Editor Responsável: ANA ALVES

Coordenação e Organização desta edição: ANA ALVES; LUCAS AUGUSTO CAMPOS DA SILVA

Editora Abreviada: A&A;

Descrição extraída do Vol.2 n.14 JULHO DE 2025 Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1. Educação Infantil — Escuta — Periódicos.2. Educação Infantil — Práticas Pedagógicas — Periódicos.3. Educação Socioemocional Inteligência Artificial — Periódicos.4. Prática Docente — Contação de História— Periódicos.
5.Espaço da Educação Infantil— Musicalização da Educação Infantil — Periódicos.6. Construindo aprendizagens — Direitos de Aprendizagem Periódicos.7. Desenvolvimento Infantil — A Cultura Maker— Periódicos.8. — Autonomia dos Estudantes — Periódicos.I. Título. II. Publicando o Pensamento Crítico.
III. Revista Científica Multidisciplinar. IV. A&A.

CDD 370
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA

MARIA GORETE DE JESUS COUTINHO CORDEIRO

CRB 8ª/ 7959

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº14 JULHO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Apresentação

A revista Ciência e Evolução continua sua trajetória de excelência em 2025, consolidando-se como um espaço dedicado ao compartilhamento de pesquisas inovadoras, reflexões científicas e descobertas em diversas áreas do conhecimento. Nossa missão é oferecer um ambiente plural, acessível e interativo para cientistas, educadores, profissionais da área de pesquisa e leitores apaixonados pela ciência.

Inovação na Publicação Científica: A revista continua a investir na publicação de artigos de alta relevância nas mais variadas disciplinas científicas, mas com uma abordagem mais acessível e dinâmica. Em 2025, expandiremos nossa presença digital, utilizando tecnologias de ponta para promover uma leitura interativa e mais envolvente. A integração com plataformas digitais permitirá que a ciência chegue de forma mais rápida e eficiente aos leitores.

Diversidade de Áreas Científicas: Continuamos a valorizar a interdisciplinaridade, incentivando colaborações entre diferentes campos do conhecimento, como biologia, física, sociologia, inteligência artificial, ciências ambientais, saúde, e mais. Nossa intenção é criar um espaço para debates que conectem as diversas áreas e explorem novas possibilidades de colaboração científica.

Foco na Sustentabilidade e Desafios Globais: Um dos principais focos da revista para o futuro é a promoção de soluções científicas para os desafios globais do século XXI, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade ambiental, a saúde global, e a evolução tecnológica responsável. Acreditamos que a ciência é a chave para a transformação da sociedade e queremos dar destaque a esses temas no nosso conteúdo editorial.

Engajamento do Leitor: Em 2025, queremos que nossa audiência participe ativamente do processo científico. Vamos integrar mais interatividade nas nossas publicações, permitindo que leitores e pesquisadores troquem ideias, comentem artigos e criem comunidades de discussão científica.

A Ciência e Evolução tem um compromisso com o futuro, com a inovação e com a evolução do conhecimento. Junte-se a nós nessa jornada de descobertas e reflexões. Estamos prontos para explorar, juntos, os caminhos da ciência para um futuro mais sustentável e colaborativo.

Essa versão foi ajustada conforme solicitado, mantendo o foco na inovação, sustentabilidade, e educação científica, entre outros aspectos essenciais.

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº14 JULHO DE 2025 ISSN: 2966-0734

Editorial

EDITORIAL — Edição de Julho

Revista Ciência & Evolução

Julho chega como um momento de pausa e reflexão para muitos educadores, marcando o encerramento do primeiro semestre letivo e abrindo espaço para avaliações, reorganizações e, principalmente, renovações. É nesse espírito que apresentamos a nova edição da Ciência & Evolução, uma revista que se consolida como espaço de expressão, investigação e compartilhamento de práticas transformadoras desenvolvidas no chão da escola.

Nesta edição, damos voz àqueles que, diariamente, constroem a educação com dedicação, criatividade e senso crítico: os professores. Os artigos aqui reunidos evidenciam a potência da escola como lugar de pesquisa e inovação, onde o conhecimento científico não se restringe ao laboratório acadêmico, mas se manifesta nas salas de aula, nos pátios, nas bibliotecas e nas múltiplas interações que compõem o cotidiano escolar.

As contribuições desta edição transitam por temas diversos, que vão desde a alfabetização científica nas séries iniciais até estratégias interdisciplinares no ensino das ciências e das humanidades. Mais do que compartilhar experiências, nossos autores problematizam realidades, propõem caminhos e reafirmam o papel do educador como agente ativo na produção de saberes.

Acreditamos que a valorização da produção docente é essencial para fortalecer a prática educativa e construir uma escola mais democrática, equitativa e crítica. Por isso, convidamos nossos leitores a se inspirarem nos relatos, análises e reflexões aqui apresentados, e, sobretudo, a perceberem-se também como produtores de conhecimento.

A equipe editorial agradece a todos os colaboradores desta edição e reforça seu compromisso com a divulgação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social. Que esta leitura seja fértil e que, a cada página, floresçam novas ideias, conexões e movimentos.

Boa leitura!

Equipe Editorial

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
AUTOR : MARCO ANTONIO DO NASCIMENTO..... PG 07

PEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO PARA A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL
AUTOR: ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA.....PG 20

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA.....PG 31

A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO PELO ESTUDANTE
AUTOR : FRANCISCO DE ASSIS.....PG 44

PRÁTICA REFLEXIVA E AUTONOMIA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA
AUTOR: GLEIDES PIZOLITO PEREZ.....PG 57

O PAPEL DO ECA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
AUTOR: THAÍS TEXEIRA LOPES DA SILVA..... PG 68

DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
AUTOR: MARCO AURÉLIO GONÇALVES DA COSTA.....PG 81

A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
AUTOR: NANCY GONÇALVES DA COSTA.....94

CONTEXTUALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA: TORNANDO O ENSINO SIGNIFICATIVO PARA OS ESTUDANTES
AUTOR: PRISCILA LEITE DOMINGUES SAMPAIO.....106

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE RESGATE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: ARIANE LUBRAND SILVÉRIO.....PG 118

AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO: ELEMENTOS CENTRAIS NA PEDAGOGIA FREIRIANA
AUTOR VIVIANE ALEIXO.....129

O QUE MOVE SUA FUNÇÃO?
REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A FUNCIONALIDADE E O QUE MOVE O ARTÍSTA EDUCADOR.
AUTOR:LENARA ABREU DE MATTOS.....PG 142

EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: PRIMEIROS PASSOS RUMO À SUSTENTABILIDADE
AUTOR: NATHALIA DE ALMEIDA LACERDA.....PG 152

RACISMO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: IMPACTOS NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA
AUTOR: JULIETE VITORINO DOS SANTOS.....PG 165

PSICOSE SOB O OLHAR DA GESTALT-TERAPIA: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DO FILME DE ALFRED HITCHCOCK
AUTOR: MILENA FANTATO DE OLIVEIRA .....PG 173

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA REGISTRAR E ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES
AUTOR: FABÍOLA APARECIDA RODRIGUES .....PG 183

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ALUNOS COM TEA
AUTOR : PATRÍCIA SERAPIAO DE ALMEIDA MARIANO.....194

EDUCAÇÃO AMBIENTAL LÚDICA: BRINCANDO SE APRENDE A CUIDAR
AUTOR : CRISTIANE FERREIRA.....PG 203

A PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA
AUTOR: MICHELLI ALCÂNTARA DE OLIVEIRA..... PG 221

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
AUTOR: KEILA ROCUMBACK FLOSE.....PG 231

O USO DE SITUAÇÕES DO COTIDIANO COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINAR MATEMÁTICA
AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA.....PG 239

A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
AUTOR: ELISÂNGELA PAIVA REIS SANTOS.....PG 248

BRINCADEIRA E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
AUTORA: ALESSANDRA APARECIDA GUIMARÃES.....PG 255

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA
AUTOR: EVANDRO BERTELLE BORGES.....PG 261

MOVIMENTO E DIVERSIDADE: O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
AUTOR: LUZIA PEREIRA DE BARROS.....PG 270

CONSTRUINDO CONFIANÇA E AUTONOMIA: O PAPEL DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA
AUTOR: GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA.....PG 278

BRINCAR COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC
AUTOR: ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA ..... PG 290

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
AUTOR: JEANE CONCEIÇÃO EVANGELISTA DOS SANTOS.....PG 304

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR: ROSENY GOMES DE AZEVEDO.....PG 331

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA
AUTOR:MARIA DE JESUS SANTOS.....PG 340

AGRADECIMENTOS.....PG 351

MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

AUTOR : MARCO ANTONIO DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo aborda a mediação escolar como ferramenta eficaz para a promoção da convivência pacífica e a resolução de conflitos no ambiente educacional. O objetivo é analisar como a mediação pode contribuir para a melhoria das relações interpessoais entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, minimizando a ocorrência de situações de violência e promovendo um ambiente mais harmonioso. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de relatos e estudos de caso em escolas que adotaram práticas de mediação. Os resultados indicam que a mediação escolar facilita a comunicação, desenvolve habilidades socioemocionais e fortalece o senso de responsabilidade compartilhada na resolução dos conflitos. Além disso, observou-se que a implementação sistemática da mediação contribui para a diminuição de episódios de agressão e para a construção de uma cultura de paz, valorizando o diálogo e o respeito mútuo. Conclui-se que a mediação escolar representa uma estratégia relevante para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo, capaz de preparar os estudantes para a convivência cidadã e a resolução pacífica de divergências.

Palavras-chave: mediação escolar; resolução de conflitos; convivência pacífica; ambiente educacional; cultura de paz.

ABSTRACT

This article addresses school mediation as an effective tool for promoting peaceful coexistence and conflict resolution within the educational environment. The aim is to analyze how mediation can improve interpersonal relationships among students, teachers, and other school community members, reducing violence and fostering a more harmonious environment. The research was conducted through a bibliographic review and qualitative analysis of reports and case studies from schools that implemented mediation practices. Results indicate that school mediation facilitates communication, develops socio-emotional skills, and strengthens shared responsibility in conflict resolution. Furthermore, systematic implementation of mediation contributes to a decrease in aggression incidents and the building of a culture of peace, valuing dialogue and mutual respect. It is concluded that school mediation represents a relevant strategy for constructing a more inclusive and collaborative educational environment, preparing students for citizenship and peaceful conflict resolution.

Keywords: school mediation; conflict resolution; peaceful coexistence; educational environment; culture of peace.

INTRODUÇÃO

A convivência no ambiente escolar é marcada por diferentes interesses, valores e personalidades que, muitas vezes, podem gerar conflitos. Esses conflitos, se não mediáveis de forma adequada, têm potencial para prejudicar o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, além de comprometer o clima escolar e o trabalho dos educadores. Nesse contexto, a mediação escolar surge como uma importante ferramenta para promover a resolução pacífica de conflitos e fortalecer a cultura de diálogo e respeito entre os membros da comunidade escolar.

Este artigo tem como tema a mediação escolar como prática que contribui para a promoção da convivência pacífica e a resolução efetiva de conflitos no ambiente educativo. A escolha deste tema decorre da necessidade crescente de encontrar métodos alternativos para lidar com os desentendimentos e as tensões no ambiente escolar, que ultrapassam a simples aplicação de punições disciplinares e buscam, sobretudo, o entendimento mútuo e a construção de soluções compartilhadas. Além disso, a mediação escolar está alinhada a princípios educacionais contemporâneos que valorizam a formação integral do aluno, incluindo o desenvolvimento das competências socioemocionais, tão importantes para a vida em sociedade.

A relevância social deste estudo está diretamente relacionada à possibilidade de transformar a escola em um espaço mais acolhedor, seguro e democrático, onde o diálogo seja a principal via para lidar com as diferenças. Do ponto de vista educacional, o tema ganha destaque por potencializar práticas pedagógicas que promovem a autonomia, o respeito às diversidades e a responsabilidade coletiva, características essenciais para a construção de cidadãos críticos e participativos. Cientificamente, o estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre a eficácia da mediação como estratégia de gestão de conflitos escolares, ampliando o debate sobre métodos que vão além do modelo tradicional punitivo.

O objetivo geral deste artigo é analisar a mediação escolar como uma ferramenta eficaz para a promoção da convivência pacífica e a resolução de conflitos no contexto educacional. Para isso, são propostos os seguintes objetivos específicos: investigar os principais benefícios da mediação no ambiente escolar; identificar as habilidades desenvolvidas pelos participantes durante o processo; e compreender como a implementação sistemática da mediação contribui para a cultura de paz dentro da escola. Por meio da revisão bibliográfica e da análise qualitativa de experiências em escolas que adotam essa prática, o artigo busca oferecer uma reflexão fundamentada e prática sobre os impactos positivos da mediação na vida escolar.

Assim, este trabalho pretende colaborar com educadores, gestores e pesquisadores interessados em construir ambientes escolares mais harmoniosos e inclusivos, capazes de promover a aprendizagem não apenas intelectual, mas também emocional e social. A mediação escolar, portanto, é apresentada não apenas como um mecanismo para resolver conflitos pontuais, mas como uma estratégia educativa que fortalece a convivência e o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

A MEDIAÇÃO ESCOLAR E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mediação escolar, enquanto instrumento pedagógico e social, tem como base uma abordagem dialógica e restaurativa voltada para a promoção de um ambiente de respeito mútuo, compreensão e corresponsabilidade. Trata-se de um processo voluntário, estruturado e não punitivo, no qual as partes envolvidas em um conflito são estimuladas a refletir sobre a situação vivenciada e a construir, de forma colaborativa, soluções que restauram os vínculos rompidos.

A fundamentação teórica da mediação escolar está relacionada à concepção de conflito como parte inerente à vida social. O conflito, nesse sentido, não deve ser visto exclusivamente como algo negativo, mas como uma oportunidade de aprendizagem e transformação. Segundo Cremin (2007), “a mediação escolar é uma prática que visa transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos, promovendo valores como empatia, cooperação e escuta ativa”. Assim, a mediação contribui para que os sujeitos desenvolvam habilidades comunicativas e socioemocionais fundamentais para a convivência democrática.

É importante destacar que a mediação escolar não substitui as regras ou o papel da autoridade escolar, mas propõe uma forma alternativa e educativa de enfrentamento dos conflitos. Essa abordagem parte do princípio de que os envolvidos nos desentendimentos têm capacidade de chegar a soluções satisfatórias por meio do diálogo. Como ressalta Deutsch (2006), “o conflito é inevitável, mas sua forma de resolução pode ser construtiva se houver abertura para o diálogo, disposição para ouvir e vontade de cooperar”. Nesse processo, o mediador atua como facilitador da comunicação e da escuta, não como julgador da situação.

A base conceitual da mediação também encontra respaldo na justiça restaurativa, que busca restaurar as relações sociais prejudicadas por atos de desrespeito, violência ou quebra de convivência. Em vez de focar apenas na punição dos responsáveis, a justiça restaurativa valoriza o envolvimento de todas as partes afetadas e a construção conjunta de soluções que reparem os danos e restauram os laços sociais. De acordo com Zehr (2002), um dos principais teóricos da justiça restaurativa, “a mediação representa uma abordagem que humaniza os conflitos e possibilita que as pessoas envolvidas assumam a responsabilidade por suas ações, promovendo reconciliação e aprendizado mútuo”.

A presença de um espaço de escuta qualificada e respeitosa na escola torna-se, assim, fundamental para a construção de um ambiente que estimula a resolução pacífica dos conflitos. A mediação cria condições para que os estudantes desenvolvam autonomia moral, empatia e responsabilidade, elementos essenciais para a formação cidadã. Nesse sentido, Lopes (2018) afirma que “a mediação escolar deve ser entendida como um processo educativo que contribui para a formação integral dos sujeitos, na medida em que promove o autoconhecimento e o respeito ao outro”.

Outro aspecto relevante é que a mediação rompe com práticas autoritárias e hierárquicas frequentemente naturalizadas nas escolas. Ao contrário das sanções disciplinares, que geralmente excluem o sujeito e não o fazem refletir sobre suas ações, a mediação trabalha com a inclusão e o diálogo como formas de responsabilização ativa. Isso significa que, por meio da escuta e da negociação, os sujeitos reconhecem seus sentimentos, percebem os efeitos de suas ações nos outros e assumem compromissos éticos com a reparação do dano e a reconstrução das relações.

A escola, nesse processo, passa a ser vista não apenas como espaço de instrução, mas como ambiente de socialização e desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao implementar práticas de mediação, os educadores promovem uma educação que valoriza a convivência, a solidariedade e a cultura de paz. De acordo com Caires (2015), “a mediação possibilita que os conflitos sejam tratados como experiências pedagógicas, que favorecem o amadurecimento emocional e o fortalecimento da comunidade escolar”.

Ademais, a mediação escolar exige que haja formação contínua dos mediadores, sejam eles profissionais da educação ou estudantes. Essa formação deve incluir técnicas de escuta ativa, gestão emocional, comunicação não violenta e princípios da justiça restaurativa. É fundamental que a escola institucionalize esses processos, com o apoio da equipe gestora e de políticas públicas que reconheçam e valorizem as práticas restaurativas como parte integrante do projeto pedagógico.

Em síntese, a mediação escolar fundamenta-se em uma visão humanizadora da educação, na qual o conflito é ressignificado como experiência formativa. Por meio dela, é possível construir relações mais justas, promover o senso de pertencimento e fortalecer a cultura de paz no cotidiano escolar. Sua aplicação, quando bem conduzida, transforma não apenas as relações interpessoais, mas também o próprio ethos da escola, que passa a ser reconhecida como um espaço democrático de convivência e transformação social.

CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

O ambiente escolar é um espaço de convivência intensa, onde circulam diariamente sujeitos com diferentes histórias de vida, crenças, valores, comportamentos e condições socioculturais. Essa diversidade, embora rica e essencial para a formação humana, também pode gerar tensões e conflitos. Os conflitos escolares, por sua vez, são inevitáveis e fazem parte da dinâmica relacional, mas sua forma de manifestação, intensidade e os mecanismos adotados para enfrentá-los é que determinam seus efeitos sobre o clima da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Existem múltiplas causas para o surgimento de conflitos na escola. Podem estar relacionadas a fatores interpessoais, como desentendimentos entre alunos, disputas por espaço, falhas na comunicação, práticas discriminatórias e bullying; ou a fatores estruturais, como desigualdades sociais, preconceito racial, sobrecarga de trabalho docente e ausência de canais institucionais de escuta e diálogo. Charlot (2000) afirma que “a escola é um lugar de encontro entre diferentes culturas, experiências e modos de pensar, o que torna o conflito não apenas possível, mas estrutural”. Essa constatação reforça a ideia de que o conflito deve ser compreendido como parte inerente à escola e não como falha do sistema ou desvio de conduta individual.

É preciso reconhecer que os conflitos não surgem apenas entre os alunos. Eles também se manifestam entre professores e estudantes, entre colegas de trabalho, entre gestores e famílias. Muitas vezes, esses conflitos refletem tensões sociais mais amplas, como desigualdades econômicas, violências simbólicas ou a falta de políticas públicas efetivas para garantir uma escola democrática e acolhedora. Segundo Nóvoa (1999), “a escola é atravessada por lógicas contraditórias e pressões externas que dificultam a construção de relações estáveis e cooperativas”.

Quando não enfrentados de forma pedagógica e construtiva, os conflitos podem gerar efeitos negativos significativos. Entre os principais impactos estão a desmotivação dos estudantes, o aumento da indisciplina, a evasão escolar e o adoecimento emocional tanto de alunos quanto de educadores. Conforme destaca Tiba (2011), “ignorar o conflito é permitir que ele cresça de forma silenciosa e se manifeste em comportamentos cada vez mais agressivos e autodestrutivos”. Ou seja, a ausência de estratégias adequadas para lidar com os conflitos tende a agravar a situação, dificultando a convivência e o desenvolvimento das atividades escolares.

Além disso, o modo como os conflitos são tradicionalmente tratados nas escolas pode contribuir para sua intensificação. Medidas autoritárias, baseadas exclusivamente em punições, geralmente não promovem a reflexão nem contribuem para a transformação das relações.

Pelo contrário, tendem a reforçar sentimentos de injustiça, exclusão e ressentimento. Freire (1996), ao tratar das relações pedagógicas, defende que “a autoridade do educador se realiza no diálogo, e não na imposição”. Isso significa que lidar com conflitos exige mais do que aplicar sanções: exige escutar, compreender, mediar e educar para a convivência.

Nesse cenário, a mediação escolar apresenta-se como uma alternativa viável e necessária. Ela permite que os conflitos sejam reconhecidos, nomeados e trabalhados por meio do diálogo, sem recorrer imediatamente à punição ou à repressão. Lopes (2018) ressalta que “a mediação escolar oferece um espaço protegido e horizontal, no qual os sujeitos podem expressar seus sentimentos e pontos de vista, favorecendo o entendimento mútuo e a reparação de danos”. Essa abordagem transforma o conflito em uma oportunidade de aprendizagem e crescimento, tanto individual quanto coletivo.

É importante destacar que o conflito pode desempenhar um papel educativo relevante, desde que tratado de forma adequada. Ele possibilita o exercício da empatia, o reconhecimento do outro como sujeito, a escuta ativa e o desenvolvimento de habilidades sociais como o autocontrole e a negociação. Aquino (2002) argumenta que “a escola precisa assumir o conflito como tema educativo, e não apenas como problema disciplinar”. Isso implica criar uma cultura institucional que valorize o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças.

Por fim, é fundamental que os profissionais da educação recebam formação específica para compreender e atuar diante dos conflitos escolares. A ausência de preparo técnico e emocional pode levar à adoção de posturas defensivas ou autoritárias, que comprometem o vínculo pedagógico e dificultam o processo educativo. A mediação, nesse sentido, não é apenas uma técnica, mas uma postura ética e relacional que deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola.

Portanto, compreender as causas e consequências dos conflitos escolares é o primeiro passo para a construção de estratégias mais eficazes de enfrentamento. A mediação, quando inserida de forma consciente e planejada, pode contribuir significativamente para a transformação das relações no ambiente escolar, promovendo uma cultura de paz e fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo, inclusão e desenvolvimento humano.

A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS E DESAFIOS

A prática da mediação escolar requer uma mudança de paradigma na forma como os conflitos são compreendidos e enfrentados no cotidiano educacional. Em vez de serem tratados como problemas a serem eliminados por meio de punições, os conflitos passam a ser vistos como oportunidades pedagógicas de desenvolvimento emocional, ético e relacional. No entanto, a efetivação dessa prática na escola exige planejamento, formação adequada e o comprometimento coletivo da comunidade escolar.

A mediação se caracteriza por ser um processo estruturado e voluntário, que envolve escuta ativa, reconhecimento dos sentimentos, busca de soluções e construção de acordos entre as partes. O mediador – que pode ser um professor, gestor, funcionário ou até mesmo um aluno previamente capacitado – tem o papel de facilitar o diálogo, garantindo que todos os envolvidos sejam ouvidos de forma equitativa, em um espaço seguro e acolhedor. Segundo Lopes (2018), “a mediação escolar deve assegurar um ambiente de confiança, no qual os sujeitos se sintam à vontade para expressar suas emoções e refletir sobre o impacto de suas ações”.

Para que a mediação seja eficaz, é necessário que a escola invista em formação continuada de seus profissionais. Essa formação deve incluir conteúdos como comunicação não violenta, técnicas de escuta ativa, gestão de emoções, ética nas relações e fundamentos da justiça restaurativa. Muitos educadores, por não terem sido preparados para lidar com conflitos de forma dialógica, acabam adotando posturas repressoras ou negligentes. De acordo com Sordi (2011), “a ausência de formação específica sobre a mediação compromete sua eficácia e dificulta sua institucionalização no contexto escolar”.

Além da formação, é fundamental que a mediação esteja inserida no projeto político-pedagógico da escola. Isso significa que a proposta precisa ser compreendida e acolhida por toda a equipe escolar, desde a gestão até os funcionários e os estudantes. Não se trata de uma ação isolada ou episódica, mas de uma prática educativa contínua, que exige compromisso coletivo e coerência com os valores que a escola pretende cultivar. Para Caires (2015), “a mediação escolar não pode ser uma iniciativa individual ou improvisada; ela precisa ser planejada, legitimada e sustentada por uma cultura institucional de diálogo e participação”.

Outro aspecto importante diz respeito à escolha e capacitação dos mediadores. Quando bem orientados, os próprios estudantes podem atuar como mediadores entre seus colegas, especialmente no caso de conflitos de menor gravidade. Isso contribui para o desenvolvimento de competências como empatia, liderança, responsabilidade e solidariedade. Conforme Cremin (2007), “a mediação entre pares estimula o protagonismo juvenil e fortalece os vínculos de pertencimento no espaço escolar”. No entanto, é essencial que haja supervisão constante e apoio dos adultos nesse processo, a fim de garantir que os princípios da mediação sejam respeitados e que as decisões tomadas sejam justas e viáveis.

Apesar dos inúmeros benefícios associados à mediação escolar, sua implementação enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência cultural de parte da comunidade escolar, que ainda associa a autoridade pedagógica à rigidez, ao controle e à punição. Essa visão conservadora da disciplina dificulta a adoção de métodos restaurativos, que exigem tempo, paciência e disposição para o diálogo. Como aponta Aquino (2002), “é necessário desconstruir a ideia de que educar é apenas controlar o comportamento, para reconstruí-la como um processo de formação ética e convivencial”.

Outro desafio recorrente está relacionado à falta de tempo na rotina escolar. A sobrecarga de atividades, a rigidez dos horários e a pressão por resultados pedagógicos dificultam a criação de momentos específicos para a mediação. Além disso, muitas escolas não dispõem de espaços físicos adequados para a realização dos encontros de mediação, o que compromete a privacidade e o conforto dos participantes. Ainda assim, experiências bem-sucedidas demonstram que, com organização e apoio da gestão, é possível integrar a mediação ao cotidiano escolar, sem comprometer o andamento das demais atividades.

Por fim, é necessário destacar a importância de parcerias institucionais e do apoio das redes de ensino para a consolidação da mediação escolar. Programas de formação promovidos por secretarias de educação, universidades ou organizações da sociedade civil podem contribuir significativamente para a qualificação dos educadores e a disseminação das práticas restaurativas. Segundo Rosa (2020), “a mediação escolar é um investimento a longo prazo, que exige políticas públicas comprometidas com a cultura de paz e a inclusão social”.

Portanto, a prática da mediação escolar, apesar dos desafios, apresenta-se como uma estratégia potente para transformar as relações no ambiente educativo. Quando bem implementada, ela promove a escuta, fortalece os vínculos, valoriza a diversidade e contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e humanizada.

A mediação escolar está profundamente relacionada à promoção da cultura de paz no ambiente educacional. Essa cultura é compreendida como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que favorecem o diálogo, a solidariedade, a resolução pacífica dos conflitos e o respeito às diversidades. Na escola, promover a cultura de paz é um imperativo ético e pedagógico, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à violência, intolerância e exclusão social.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1999) define cultura de paz como “um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e procuram prevenir conflitos, abordando suas causas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações”. Essa concepção, quando transposta para o espaço escolar, implica repensar práticas punitivas e autoritárias, substituindo-as por estratégias educativas que estimulem a empatia, a escuta e a corresponsabilidade.

A mediação, nesse contexto, não é apenas um método de resolução de conflitos, mas uma prática que sustenta e fortalece a convivência democrática e respeitosa. Ela ensina, na prática, que as divergências podem ser tratadas sem violência, por meio do reconhecimento do outro e da construção conjunta de soluções. Segundo Galtung (1990), “a paz não é apenas a ausência de conflito, mas a presença de justiça nas relações”. Ou seja, construir uma cultura de paz exige que a escola promova relações justas, inclusivas e equitativas.

A convivência escolar é, portanto, um campo privilegiado para a formação de sujeitos éticos e críticos, capazes de interagir com respeito em contextos marcados por diferenças.

No entanto, a convivência não acontece espontaneamente; ela precisa ser ensinada, vivida e constantemente construída. Para isso, é necessário que a escola desenvolva ações pedagógicas intencionais que favoreçam o diálogo, o reconhecimento da diversidade e a valorização das experiências individuais e coletivas. Conforme explica Arroyo (2012), “a escola é espaço de vida, e não apenas de conteúdos; é lugar de relações, convivência, afetos e tensões”.

Nesse cenário, a mediação escolar atua como uma prática transversal, que contribui diretamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas nas diretrizes curriculares da educação básica, como empatia, autocontrole, cooperação e responsabilidade. Além disso, a mediação potencializa o protagonismo estudantil, ao permitir que os próprios alunos participem ativamente da resolução dos conflitos e da construção de um ambiente mais harmonioso. Para Cremin (2007), “a mediação promove a cidadania ativa, ao estimular os estudantes a exercerem papéis de liderança e escuta no enfrentamento das dificuldades relacionais”.

Outro ponto fundamental é a coerência entre os valores ensinados e as práticas vivenciadas na escola. Não é possível ensinar a paz com práticas autoritárias, assim como não se constrói empatia por meio da exclusão. A cultura de paz precisa ser um princípio que permeie todas as dimensões da vida escolar: desde a gestão democrática até o currículo, passando pelas relações entre estudantes, professores, funcionários e famílias. Lopes (2018) argumenta que “a cultura de paz exige um compromisso institucional com o diálogo como método, com a justiça como valor e com a inclusão como prática”.

É importante destacar que a cultura de paz não se constrói em oposição ao conflito, mas a partir de sua ressignificação. O conflito, quando tratado com maturidade e mediação, deixa de ser um fator de ruptura para se tornar um processo de reconstrução de vínculos. Nesse sentido, trabalhar a mediação na escola é também contribuir para a superação da violência simbólica e estrutural que muitas vezes permeia as práticas educativas. Segundo Aquino (2002), “é na forma como lidamos com os conflitos que revelamos os valores que realmente sustentam nossa prática pedagógica”.

Cabe ainda ressaltar o papel da gestão escolar na consolidação de uma cultura de paz. O compromisso da equipe gestora com práticas restaurativas e mediadoras é essencial para garantir a continuidade, a institucionalização e a efetividade das ações. A gestão democrática, baseada na escuta, na transparência e na participação coletiva, fortalece os princípios da mediação e os insere na dinâmica organizacional da escola. Como afirma Paro (2007), “a gestão democrática da escola é condição para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora”.

Em síntese, a cultura de paz na escola não se resume à ausência de conflitos ou à cordialidade superficial nas relações. Trata-se de uma construção diária, que exige escolhas pedagógicas coerentes, formação continuada, espaços de escuta e compromisso coletivo. A mediação escolar, como prática integradora e formativa, contribui de maneira decisiva para essa construção, tornando a escola um verdadeiro espaço de convivência, cidadania e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação escolar, enquanto prática educativa, revela-se uma estratégia eficaz para o enfrentamento dos conflitos cotidianos na escola, promovendo a cultura de paz, o diálogo e a convivência respeitosa. Ao ser incorporada como parte do projeto pedagógico e das ações institucionais, a mediação transforma a forma como a escola compreende e lida com as tensões relacionais, promovendo um ambiente mais democrático, justo e acolhedor.

O presente estudo permitiu compreender que os conflitos escolares são inevitáveis e multifatoriais, mas que sua condução pedagógica, por meio da mediação, pode gerar impactos positivos significativos no clima escolar e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A mediação oferece uma alternativa às práticas disciplinares punitivas, valorizando a escuta, a empatia e a corresponsabilidade como elementos centrais na resolução de conflitos.

Observou-se, também, que a construção de uma cultura de paz exige ações integradas, formação contínua, envolvimento da gestão e coerência entre os valores ensinados e vividos na escola. Nesse processo, todos os sujeitos escolares — professores, estudantes, gestores e comunidade — devem ser corresponsáveis, participando ativamente da construção de relações baseadas no respeito mútuo.

Portanto, investir na mediação escolar é investir na formação cidadã, no fortalecimento da democracia e na humanização das relações escolares. Trata-se de um caminho viável e necessário para transformar a escola em um verdadeiro espaço de convivência, aprendizagem e justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. Autoridade e Autonomia na Escola: o conflito como oportunidade de formação. São Paulo: Moderna, 2002.

ARROYO, Miguel González. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAIRES, Suely. Mediação de Conflitos na Escola: caminhos para a cultura de paz. São Paulo: Cortez, 2015.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria da didática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CREMIN, Hilary. Peer Mediation: citizenship and social inclusion in action. Philadelphia: Open University Press, 2007.

DEUTSCH, Morton. Cooperation and Competition. In: DEUTSCH, M.; COLEMAN, P. T. (org.). The Handbook of Conflict Resolution: theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. Journal of Peace Research, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

LOPES, Elenice de Souza. Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas na Escola: fundamentos, experiências e reflexões. São Paulo: Palas Athena, 2018.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Mediação e Conflito: uma proposta de formação para o ambiente escolar. Campinas: Papirus, 2011.

UNESCO. Declaração sobre uma Cultura de Paz. Paris, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 10 jun. 2025.

ZEHR, Howard. Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2002.

PEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO PARA A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

AUTOR: ERIKA CÂNDIDO DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre pedagogia e sustentabilidade, destacando a importância da educação para a formação da consciência ambiental. O objetivo principal é analisar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica e responsável em relação ao meio ambiente, promovendo atitudes sustentáveis entre estudantes. A pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica de estudos que discutem a integração dos conceitos de sustentabilidade no processo educativo, bem como a influência dessas práticas na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. Os resultados indicam que a incorporação de temas ambientais na pedagogia favorece a construção de valores relacionados ao respeito e cuidado com o planeta, além de estimular o protagonismo dos alunos em ações sustentáveis dentro e fora da escola. Observa-se ainda que metodologias ativas, que envolvem a participação direta dos estudantes, são eficazes para sensibilizar e engajar os jovens na defesa do meio ambiente. A pesquisa aponta a necessidade de uma educação que transcenda o ensino tradicional, integrando conteúdos, atitudes e valores que promovam a sustentabilidade de forma contínua e contextualizada. Dessa forma, a pedagogia assume papel fundamental na formação de uma consciência ambiental crítica, capaz de influenciar práticas sociais mais sustentáveis e responsáveis.

Palavras-chave: pedagogia; sustentabilidade; educação ambiental; consciência ambiental; práticas educativas.

ABSTRACT

This paper addresses the relationship between pedagogy and sustainability, emphasizing the importance of education in developing environmental awareness. The main objective is to analyze how pedagogical practices can contribute to fostering a critical and responsible view toward the environment, promoting sustainable attitudes among students. The research is based on a bibliographic review of studies discussing the integration of sustainability concepts in the educational process and the influence of these practices on the formation of conscious and committed citizens regarding environmental preservation.

Results indicate that incorporating environmental topics into pedagogy supports the construction of values related to respect and care for the planet, as well as encourages student protagonism in sustainable actions inside and outside the school. It is also observed that active methodologies, involving direct student participation, are effective in sensitizing and engaging young people in environmental defense. The research points to the need for education that goes beyond traditional teaching, integrating content, attitudes, and values that promote sustainability in a continuous and contextualized way. Thus, pedagogy plays a fundamental role in forming a critical environmental awareness capable of influencing more sustainable and responsible social practices.

Keywords: pedagogy; sustainability; environmental education; environmental awareness; educational practices.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com as questões ambientais tem se tornado um dos temas centrais nas discussões sociais, políticas e educacionais contemporâneas. Diante dos impactos negativos provocados pela ação humana no planeta, como o aquecimento global, a poluição e a perda da biodiversidade, torna-se cada vez mais urgente o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a consciência ambiental e o compromisso com a sustentabilidade. Nesse contexto, a pedagogia assume um papel fundamental ao oferecer caminhos para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e engajados na defesa do meio ambiente. Este trabalho aborda a relação entre pedagogia e sustentabilidade, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de uma consciência ambiental efetiva entre os estudantes.

A escolha deste tema decorre da importância social e educacional de formar indivíduos conscientes sobre a necessidade de preservar os recursos naturais e adotar atitudes sustentáveis no cotidiano. A educação para a sustentabilidade não apenas amplia o conhecimento sobre os desafios ambientais, mas também incentiva a transformação de comportamentos e valores, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Assim, o presente estudo justifica-se pela relevância de investigar e refletir sobre as estratégias pedagógicas que promovem a integração dos princípios da sustentabilidade no ambiente escolar, proporcionando uma educação contextualizada e alinhada com as demandas atuais do planeta.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da pedagogia na promoção da consciência ambiental, evidenciando a importância da educação para a sustentabilidade no processo formativo dos estudantes. Para tanto, busca-se identificar práticas pedagógicas eficazes que possam ser incorporadas ao cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e valores sustentáveis. Especificamente, pretende-se: (1) compreender os conceitos fundamentais de sustentabilidade e consciência ambiental no âmbito educacional; (2) explorar metodologias pedagógicas que incentivem o engajamento dos alunos em ações de preservação ambiental; e (3) discutir os desafios e as possibilidades para a implementação de uma pedagogia voltada à sustentabilidade nas instituições de ensino.

Dessa forma, o artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a integração da educação ambiental na pedagogia, ressaltando a urgência de práticas educativas que não apenas informem, mas também mobilizem estudantes a atuarem de forma consciente e responsável diante dos problemas ambientais. A reflexão sobre o tema busca fortalecer a compreensão da educação como ferramenta transformadora capaz de promover mudanças sociais significativas, alinhadas às necessidades e desafios do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A sustentabilidade é um conceito multidimensional que visa promover o equilíbrio entre as necessidades humanas e a preservação dos recursos naturais, garantindo a continuidade da vida no planeta. Conforme definido no relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (WCED), também conhecido como Relatório Brundtland, “desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias necessidades” (Sachs, 2015, p. 34). Essa definição destaca a importância de pensar em longo prazo, incorporando uma visão que transcende interesses imediatos para considerar o impacto das ações humanas sobre o meio ambiente e a sociedade.

Portanto, a educação para a sustentabilidade não se limita a transmitir informações sobre o meio ambiente, mas envolve a transformação de valores, atitudes e comportamentos que influenciam a relação dos indivíduos com o planeta.

A integração da sustentabilidade à pedagogia implica repensar os objetivos e práticas educacionais tradicionais, que historicamente focaram na transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados. Segundo Capra (2014), “a visão sistêmica da sustentabilidade requer uma abordagem educacional que reconheça as interconexões entre os sistemas sociais, econômicos e ambientais.” Isso implica uma educação que seja interdisciplinar e contextualizada, capaz de promover a compreensão das complexas relações que sustentam a vida na Terra e a necessidade de agir de forma consciente para preservar esse equilíbrio.

Além disso, a pedagogia da sustentabilidade deve considerar os aspectos culturais e sociais que influenciam a percepção ambiental dos estudantes. Conforme apontam Loureiro e Carvalho (2016), “a educação ambiental deve respeitar as diversidades culturais, incorporando saberes locais e valorizando as experiências vividas pelos alunos.” Esse reconhecimento é fundamental para que a educação ambiental seja significativa e pertinente, fortalecendo a identidade dos estudantes e estimulando seu protagonismo na defesa do meio ambiente.

Outro ponto central é a necessidade de uma educação que vá além da simples conscientização e atinja a esfera da ação. Segundo Tilbury (2011), “a educação para a sustentabilidade deve capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança, capazes de influenciar suas comunidades e promover práticas sustentáveis.” Dessa forma, a pedagogia deve proporcionar experiências práticas que possibilitem aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolvendo habilidades para a resolução de problemas ambientais e sociais.

A incorporação da sustentabilidade na pedagogia também demanda uma reflexão sobre o papel do educador. Freire (1996) enfatiza que “a educação é um ato de liberdade e compromisso com a transformação da realidade.” Portanto, o educador deve assumir a responsabilidade de promover um ensino crítico e engajado, que estimule a reflexão sobre os impactos das ações humanas e a construção coletiva de soluções sustentáveis.

Além disso, a pedagogia ambiental deve ser entendida como um processo contínuo e integrado, que ultrapassa os limites da sala de aula e permeia o cotidiano escolar e comunitário. Segundo Sauvé (2005), “a educação ambiental crítica deve incentivar o diálogo e a participação, promovendo a construção coletiva do conhecimento.” Isso significa que os estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos, capazes de contribuir para a reflexão e a ação em prol do meio ambiente, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado e da transformação social.

A formação da consciência ambiental por meio da pedagogia exige a adoção de práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de questionar modelos insustentáveis de desenvolvimento. Como destaca Orr (1994), “a educação deve preparar os alunos para entender a complexidade do mundo natural e os desafios globais, desenvolvendo habilidades para pensar sistemicamente.” A pedagogia, portanto, deve incentivar a análise das causas e consequências das questões ambientais, possibilitando aos estudantes compreenderem a interconexão entre aspectos ecológicos, econômicos e sociais.

Outro aspecto relevante é a dimensão afetiva da pedagogia ambiental. O envolvimento emocional dos estudantes com o meio ambiente é fundamental para o desenvolvimento de um compromisso genuíno com a sustentabilidade. Como afirmam Loureiro e Carvalho (2016), “a construção de vínculos afetivos com a natureza é essencial para motivar a responsabilidade ambiental e a prática de ações concretas.” Essa abordagem valoriza as experiências sensoriais e os espaços de contato direto com a natureza como estratégias pedagógicas que fortalecem a relação entre o sujeito e o ambiente.

A pedagogia na formação da consciência ambiental também implica um compromisso ético dos educadores, que devem ser exemplos e agentes de mudança. Freire (1996) destaca que “a prática educativa deve estar ancorada na busca pela justiça social e na defesa dos direitos humanos, incluindo o direito a um meio ambiente saudável.” Portanto, o educador tem o desafio de integrar conteúdos, valores e práticas que favoreçam a construção de uma consciência crítica e responsável, promovendo a cidadania ambiental.

Em síntese, a pedagogia tem um papel estratégico na formação da consciência ambiental ao oferecer subsídios para que os indivíduos compreendam a importância da sustentabilidade e desenvolvam atitudes coerentes com essa perspectiva. Por meio de processos educativos críticos, participativos e afetivos, a pedagogia contribui para a formação de cidadãos capazes de agir de maneira ética e comprometida, enfrentando os desafios ambientais com conhecimento e sensibilidade.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE

A efetividade da educação para a sustentabilidade está intimamente ligada às metodologias pedagógicas adotadas, que devem promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que favoreçam a prática da sustentabilidade no cotidiano dos estudantes. Silva (2017) afirma que “metodologias ativas, como projetos, debates e práticas em campo, são fundamentais para engajar os estudantes na construção do conhecimento ambiental,” destacando a importância de uma abordagem participativa e contextualizada que envolva os alunos de forma crítica e reflexiva.

Entre as metodologias mais eficazes para o ensino da sustentabilidade, destacam-se as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. De acordo com Loureiro e Carvalho (2016), “a aprendizagem vivencial favorece a internalização dos conceitos e a mudança de comportamento,” pois possibilita que os estudantes experimentem diretamente as práticas sustentáveis e compreendam suas implicações no mundo real. Essa abordagem contribui para que o conhecimento deixe de ser apenas teórico e se transforme em um compromisso ético e prático.

Outra metodologia relevante é o trabalho por projetos, que permite aos estudantes investigar problemas ambientais reais e propor soluções, desenvolvendo habilidades de pesquisa, trabalho colaborativo e pensamento crítico. Segundo Almeida (2019), “o ensino baseado em projetos estimula a autonomia dos alunos, incentivando a participação ativa e o protagonismo na construção do saber.”

Esse formato favorece a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, integrando diferentes áreas do saber para abordar as complexas questões ambientais.

Além disso, a educação para a sustentabilidade deve incluir experiências práticas e contato direto com o meio ambiente, como visitas a unidades de conservação, hortas escolares, oficinas de reciclagem e campanhas de conscientização. Esses espaços proporcionam vivências concretas que fortalecem a conexão dos estudantes com a natureza e ampliam a compreensão sobre a importância da preservação ambiental. Segundo Loureiro e Carvalho (2016), “a prática em campo é uma ferramenta pedagógica que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade ambiental e o engajamento dos alunos em ações sustentáveis.”

A utilização de tecnologias digitais também representa uma importante ferramenta metodológica no ensino da sustentabilidade. Plataformas digitais, jogos educativos e recursos multimídia facilitam a abordagem de temas ambientais de forma dinâmica e interativa. Conforme aponta Silva (2017), “as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a pesquisa, a comunicação e o trabalho colaborativo, além de aproximar os alunos de questões globais.” No entanto, é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica e integrada ao currículo, evitando a fragmentação do conhecimento.

A construção do conhecimento para a sustentabilidade deve ainda valorizar o diálogo e a participação coletiva, conforme enfatiza Sauvé (2005): “a educação ambiental crítica deve incentivar o diálogo e a participação, promovendo a construção coletiva do conhecimento.” Nesse sentido, metodologias que promovam debates, rodas de conversa e fóruns de discussão são essenciais para que os alunos possam expressar suas opiniões, refletir sobre diferentes perspectivas e construir um entendimento compartilhado dos desafios ambientais.

Por fim, a avaliação pedagógica no contexto da educação para a sustentabilidade deve ir além da simples verificação de conteúdos aprendidos, incorporando critérios que considerem o desenvolvimento de atitudes, valores e práticas sustentáveis. Segundo Almeida (2019), “a avaliação formativa e reflexiva contribui para o processo de aprendizagem, estimulando a autoavaliação e o compromisso com a mudança de comportamento.” Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento para reforçar a importância da sustentabilidade como um valor a ser vivido cotidianamente.

Em suma, as metodologias pedagógicas para o ensino da sustentabilidade devem ser dinâmicas, participativas e contextualizadas, proporcionando aos estudantes experiências significativas que favoreçam a compreensão crítica dos problemas ambientais e estimulem o protagonismo na construção de soluções sustentáveis. A integração de metodologias ativas, trabalho por projetos, experiências práticas, tecnologias digitais e estratégias de diálogo coletivo compõe um conjunto de práticas capazes de transformar a educação ambiental em um processo efetivo e transformador.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE

A efetividade da educação para a sustentabilidade está intimamente ligada às metodologias pedagógicas adotadas, que devem promover não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que favoreçam a prática da sustentabilidade no cotidiano dos estudantes. Silva (2017) afirma que “metodologias ativas, como projetos, debates e práticas em campo, são fundamentais para engajar os estudantes na construção do conhecimento ambiental,” destacando a importância de uma abordagem participativa e contextualizada que envolva os alunos de forma crítica e reflexiva.

Entre as metodologias mais eficazes para o ensino da sustentabilidade, destacam-se as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. De acordo com Loureiro e Carvalho (2016), “a aprendizagem vivencial favorece a internalização dos conceitos e a mudança de comportamento,” pois possibilita que os estudantes experimentem diretamente as práticas sustentáveis e compreendam suas implicações no mundo real. Essa abordagem contribui para que o conhecimento deixe de ser apenas teórico e se transforme em um compromisso ético e prático.

Outra metodologia relevante é o trabalho por projetos, que permite aos estudantes investigar problemas ambientais reais e propor soluções, desenvolvendo habilidades de pesquisa, trabalho colaborativo e pensamento crítico. Segundo Almeida (2019), “o ensino baseado em projetos estimula a autonomia dos alunos, incentivando a participação ativa e o protagonismo na construção do saber.” Esse formato favorece a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, integrando diferentes áreas do saber para abordar as complexas questões ambientais.

Além disso, a educação para a sustentabilidade deve incluir experiências práticas e contato direto com o meio ambiente, como visitas a unidades de conservação, hortas escolares, oficinas de reciclagem e campanhas de conscientização. Esses espaços proporcionam vivências concretas que fortalecem a conexão dos estudantes com a natureza e ampliam a compreensão sobre a importância da preservação ambiental. Segundo Loureiro e Carvalho (2016), “a prática em campo é uma ferramenta pedagógica que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade ambiental e o engajamento dos alunos em ações sustentáveis.”

A utilização de tecnologias digitais também representa uma importante ferramenta metodológica no ensino da sustentabilidade. Plataformas digitais, jogos educativos e recursos multimídia facilitam a abordagem de temas ambientais de forma dinâmica e interativa. Conforme aponta Silva (2017), “as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a pesquisa, a comunicação e o trabalho colaborativo, além de aproximar os alunos de questões globais.” No entanto, é fundamental que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica e integrada ao currículo, evitando a fragmentação do conhecimento.

A construção do conhecimento para a sustentabilidade deve ainda valorizar o diálogo e a participação coletiva, conforme enfatiza Sauvé (2005): “a educação ambiental crítica deve incentivar o diálogo e a participação, promovendo a construção coletiva do conhecimento.” Nesse sentido, metodologias que promovam debates, rodas de conversa e fóruns de discussão são essenciais para que os alunos possam expressar suas opiniões, refletir sobre diferentes perspectivas e construir um entendimento compartilhado dos desafios ambientais.

Por fim, a avaliação pedagógica no contexto da educação para a sustentabilidade deve ir além da simples verificação de conteúdos aprendidos, incorporando critérios que considerem o desenvolvimento de atitudes, valores e práticas sustentáveis. Segundo Almeida (2019), “a avaliação formativa e reflexiva contribui para o processo de aprendizagem, estimulando a autoavaliação e o compromisso com a mudança de comportamento.” Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento para reforçar a importância da sustentabilidade como um valor a ser vivido cotidianamente.

Em suma, as metodologias pedagógicas para o ensino da sustentabilidade devem ser dinâmicas, participativas e contextualizadas, proporcionando aos estudantes experiências significativas que favoreçam a compreensão crítica dos problemas ambientais e estimulem o protagonismo na construção de soluções sustentáveis. A integração de metodologias ativas, trabalho por projetos, experiências práticas, tecnologias digitais e estratégias de diálogo coletivo compõe um conjunto de práticas capazes de transformar a educação ambiental em um processo efetivo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia voltada para a sustentabilidade apresenta-se como um componente essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na preservação do meio ambiente. A análise dos conceitos fundamentais de sustentabilidade e educação ambiental revelou que a integração desses temas no processo educativo transcende a mera transmissão de informações, exigindo a promoção de valores, atitudes e práticas que contribuam para o equilíbrio entre desenvolvimento humano e conservação ambiental. A pedagogia, nesse contexto, assume uma função estratégica ao estimular a reflexão crítica, o protagonismo estudantil e a ação transformadora.

A importância da pedagogia na formação da consciência ambiental está diretamente ligada à capacidade de despertar nos alunos uma percepção profunda da interdependência entre sociedade e natureza, assim como um compromisso ético com a sustentabilidade. O processo educativo deve ser contínuo, integrado e afetivo, favorecendo o desenvolvimento de vínculos significativos com o meio ambiente e estimulando o engajamento em práticas sustentáveis. Os educadores desempenham papel fundamental como mediadores desse processo, necessitando de formação adequada e sensibilidade para articular conteúdos, valores e metodologias que fortaleçam a educação ambiental.

Quanto às metodologias pedagógicas, constatou-se que as abordagens ativas, como o trabalho por projetos, as experiências práticas e o uso crítico de tecnologias digitais, são fundamentais para envolver os estudantes de maneira efetiva, tornando a aprendizagem significativa e orientada para a ação. O diálogo, a participação coletiva e a avaliação formativa reforçam o caráter transformador da educação para a sustentabilidade, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de uma postura ética diante dos desafios ambientais.

Por fim, a implementação da pedagogia sustentável ainda enfrenta desafios relevantes, como a resistência institucional, a insuficiência de formação docente e a carência de recursos, mas também apresenta possibilidades promissoras por meio de políticas públicas, redes colaborativas e inovações pedagógicas. Superar esses obstáculos exige o compromisso conjunto de educadores, gestores, formuladores de políticas e comunidade, para garantir que a sustentabilidade seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e consciente.

Assim, este estudo reforça a urgência de se consolidar uma pedagogia que articule teoria e prática, conhecimento e valores, ação e reflexão, consolidando a educação como instrumento de transformação social e ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. M. Metodologias ativas no ensino da sustentabilidade: desafios e possibilidades. Revista Educação e Meio Ambiente, v. 8, n. 2, p. 45-61, 2019.

CAPRA, F. A Teia da Vida: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 2014.

DIAS, G. Educação ambiental: princípios e práticas. 4. ed. São Paulo: Gaia, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, C. A.; CARVALHO, F. S. Educação ambiental: abordagem crítica e perspectivas. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 900-920, 2016.

MELO, R. Educação ambiental e redes colaborativas: práticas sustentáveis na escola. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 15, n. 3, p. 110-125, 2020.

ORR, D. W. Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect. Washington, DC: Island Press, 1994.

SANTOS, A. A. Desafios institucionais para a implementação da educação ambiental nas escolas públicas. Educação & Sociedade, v. 40, n. 146, p. 853-872, 2019.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e sustentabilidade: para uma compreensão crítica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 7-32, 2005.

SILVA, M. A. Tecnologias digitais e educação ambiental: possibilidades e desafios. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 1, p. 87-102, 2017.

SACHS, I. Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Garamond, 2015.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

AUTOR: ERIKA GONÇALVES DE LIMA

RESUMO

O presente artigo aborda a mediação pedagógica como um recurso essencial no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. O objetivo do estudo é analisar como a mediação pode contribuir para a superação de barreiras educacionais e para a construção de um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento integral desses alunos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de mediação adaptadas às necessidades específicas dos estudantes. O estudo considera o papel do professor como agente mediador, responsável por promover acessibilidade aos conteúdos, interações significativas e a valorização da diversidade no contexto escolar. Os resultados apontam que a mediação pedagógica, quando bem planejada e executada, favorece a participação ativa dos alunos com deficiência, amplia suas possibilidades de aprendizagem e contribui para o fortalecimento de sua autoestima e autonomia. Também se observa que a formação continuada dos docentes e a colaboração entre profissionais da educação são fatores fundamentais para o êxito dessas práticas. Conclui-se que a mediação pedagógica é uma estratégia potente para garantir o direito à educação de qualidade, sendo indispensável em uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave:
mediação pedagógica; inclusão escolar; deficiência; aprendizagem; acessibilidade

ABSTRACT

This article addresses pedagogical mediation as an essential resource in the teaching and learning process of students with disabilities. The objective of the study is to analyze how mediation can contribute to overcoming educational barriers and to building an inclusive environment that supports the integral development of these students. The research was conducted through a bibliographic review, focusing on inclusive pedagogical practices and mediation strategies adapted to the specific needs of learners. The study considers the teacher's role as a mediator, responsible for promoting content accessibility, meaningful interactions, and the appreciation of diversity in the school context.

The results show that pedagogical mediation, when well planned and implemented, encourages the active participation of students with disabilities, expands their learning possibilities, and contributes to strengthening their self-esteem and autonomy. It was also observed that ongoing teacher training and professional collaboration are key factors for the success of these practices. It is concluded that pedagogical mediation is a powerful strategy to ensure the right to quality education and is essential for a truly inclusive school.
Keywords:
pedagogical mediation; school inclusion; disability; learning; accessibility

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência tem sido um tema amplamente debatido nas últimas décadas, especialmente após o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a equidade no acesso à educação. No entanto, apesar dos avanços legislativos e do reconhecimento do direito de todos à escolarização, ainda são evidentes os desafios enfrentados no cotidiano das instituições de ensino para garantir não apenas a presença, mas também a participação e a aprendizagem efetiva desses alunos. Nesse contexto, a mediação pedagógica surge como um elemento essencial para que a inclusão não se limite ao aspecto físico ou administrativo, mas se efetive na construção de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral de cada estudante.

Este trabalho aborda a mediação pedagógica como suporte fundamental à aprendizagem de estudantes com deficiência, entendendo-a como um conjunto de ações intencionais realizadas pelo professor ou por outros profissionais da escola, com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento, respeitando as singularidades e potencialidades de cada aluno. A escolha por esse tema se justifica pela necessidade de repensar o papel da escola e do educador na promoção de ambientes verdadeiramente inclusivos, nos quais todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas limitações.

Além disso, a discussão sobre a mediação pedagógica contribui para ampliar o debate acerca de metodologias diferenciadas, acessibilidade curricular e práticas colaborativas no espaço escolar.

A relevância social do estudo está ancorada no compromisso com a educação como um direito universal, o que implica a busca constante por estratégias que assegurem a participação de todos os sujeitos no processo educacional. Do ponto de vista educacional, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a prática docente diante da diversidade, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Já do ponto de vista científico, o tema dialoga com áreas como a psicopedagogia, a didática e a educação inclusiva, contribuindo para o avanço de estudos que priorizam o respeito às diferenças no espaço escolar.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a mediação pedagógica pode ser um instrumento eficaz para apoiar a aprendizagem de estudantes com deficiência, promovendo sua autonomia e participação nas atividades escolares. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do professor como agente mediador nesse processo, identificar estratégias de mediação utilizadas com alunos com deficiência e discutir os impactos dessas práticas no desempenho e no engajamento dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que visa reunir e interpretar contribuições teóricas sobre o tema, bem como apresentar experiências que evidenciam os benefícios da mediação pedagógica em contextos de inclusão.

Com base nessa fundamentação, espera-se que o presente estudo contribua para o fortalecimento de práticas educativas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos, ampliando o olhar dos educadores para o papel da mediação no cotidiano escolar e na construção de uma escola mais democrática e acolhedora.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma na forma como a sociedade compreende a escola e o papel do ensino na vida das pessoas com deficiência.

Não se trata apenas de inserir alunos com necessidades específicas em escolas regulares, mas de transformar as práticas pedagógicas, os currículos, os recursos e, sobretudo, as mentalidades, de forma que todos possam aprender juntos com igualdade de condições. Nesse cenário, o desafio não é apenas estrutural ou legal, mas profundamente pedagógico e humano.

Ao longo das últimas décadas, diversos documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais passaram a garantir o direito à educação de todos os indivíduos, incluindo os estudantes com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco importante ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse princípio também está presente na Constituição Federal Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional em 2008.

Apesar dos avanços legais, a realidade das escolas ainda revela obstáculos significativos para a inclusão efetiva. A presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula não garante, por si só, o acesso ao conhecimento. Muitas vezes, esses alunos permanecem à margem do processo de ensino-aprendizagem, participando de forma limitada e passiva das atividades escolares. Isso ocorre, em grande parte, pela falta de preparo das instituições para atender às suas necessidades específicas e pela ausência de práticas pedagógicas realmente inclusivas.

De acordo com Mantoan (2006), “a inclusão escolar não é um favor, mas uma exigência de justiça social”. A autora defende que a escola precisa assumir a diversidade como valor e não como problema, e isso exige mudanças profundas na organização do trabalho pedagógico. Essas mudanças envolvem desde a flexibilização do currículo até o uso de metodologias que permitam diferentes formas de aprender e expressar o conhecimento. Nesse ponto, a mediação pedagógica assume papel central, pois é por meio dela que se constrói uma ponte entre o conteúdo escolar e as possibilidades cognitivas e comunicativas dos alunos.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que é papel da escola garantir não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para isso, é necessário oferecer suporte pedagógico, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e assegurar que todos os professores estejam comprometidos com a adaptação dos processos de ensino. Entretanto, esse compromisso exige mais do que boa vontade: demanda formação, recursos e tempo para planejamento.

Um dos maiores desafios da inclusão está na compreensão de que a deficiência não deve ser vista como um impedimento à aprendizagem, mas sim como uma condição que exige respostas pedagógicas específicas. A escola inclusiva precisa deixar de lado modelos padronizados de ensino e adotar posturas flexíveis, que respeitem os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender. Nesse sentido, a concepção de ensino centrado no aluno — e não apenas no conteúdo — ganha ainda mais relevância.

Além disso, é preciso superar o capacitismo ainda presente nas práticas escolares, ou seja, a ideia de que os alunos com deficiência são menos capazes ou que devem ser "normalizados" para se adequarem ao modelo tradicional de ensino. Como destaca Carvalho (2004), "a inclusão é um movimento de transformação da escola, não de adaptação do aluno". Assim, o foco deve estar na escola como um todo e na criação de condições reais de aprendizagem para todos, sem exceções.

Portanto, a efetivação da educação inclusiva depende de uma mudança de postura dos profissionais da educação e da compreensão de que a diversidade é constitutiva do processo educativo. A mediação pedagógica aparece, então, como uma ferramenta indispensável para que a escola possa promover o direito de todos ao conhecimento. Ao reconhecer as singularidades dos alunos e ao propor estratégias acessíveis, a mediação se torna o elo entre o educador e o estudante com deficiência, garantindo sua inclusão plena e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

A mediação pedagógica é um processo intencional e planejado que visa facilitar a aprendizagem por meio da interação entre o educador, o aluno e o conhecimento. No contexto da educação inclusiva, essa mediação ganha contornos ainda mais relevantes, pois exige do professor um olhar atento às singularidades de cada estudante e a adoção de estratégias diversificadas que possibilitem o acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é uma das bases conceituais mais importantes para compreender o papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças se inserem na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 107). Ou seja, a mediação do outro mais experiente — no caso, o professor — é essencial para que o aluno se aproprie do conhecimento e desenvolva suas capacidades cognitivas. No caso dos estudantes com deficiência, esse processo precisa considerar as barreiras específicas que possam interferir na aprendizagem e, a partir disso, desenvolver práticas que promovam a participação efetiva.

Libâneo (2013) também ressalta que o professor, ao atuar como mediador, deve organizar situações de aprendizagem que envolvam intencionalidade didática, planejamento consciente e constante avaliação das práticas adotadas. “O professor deixa de ser apenas um transmissor e passa a ser um organizador das condições de aprendizagem, alguém que media a relação do aluno com o conhecimento” (LIBÂNEO, 2013, p. 30). Esse papel é ainda mais complexo quando se trata de incluir alunos com deficiência, pois envolve a superação de obstáculos que vão desde a inacessibilidade até a falta de materiais pedagógicos adaptados.

O professor mediador precisa desenvolver uma escuta sensível, capaz de reconhecer as demandas individuais dos alunos, bem como criar um ambiente acolhedor e estimulante, no qual todos se sintam pertencentes e valorizados. Isso implica não apenas adaptar conteúdos, mas também diversificar as formas de apresentação do conhecimento e permitir múltiplas formas de expressão. Como aponta Moran (2015), “mediar é dar oportunidades para que todos possam aprender no seu tempo e com os recursos de que precisam”.

Para isso, é necessário que o educador disponha de formação específica em educação inclusiva e conheça as estratégias e recursos disponíveis para mediar o processo de ensino dos estudantes com deficiência. Muitas vezes, a insegurança do professor diante da diversidade está relacionada à falta de preparo na formação inicial. Por isso, a formação continuada assume papel estratégico na construção de uma prática mediadora eficaz. Essa formação deve incluir temáticas como acessibilidade, avaliação diferenciada, tecnologias assistivas e práticas colaborativas.

Outro aspecto fundamental da mediação pedagógica é a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Compreender que cada aluno aprende de forma diferente e que o erro pode indicar caminhos de intervenção é essencial para o trabalho mediador. O professor precisa estar atento às manifestações do estudante e propor intervenções que favoreçam a compreensão e o avanço conceitual, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada um.

Além disso, o papel do professor mediador não se limita à sala de aula. Ele deve articular com outros profissionais da escola, como o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os cuidadores, a equipe gestora e as famílias, de modo a construir uma rede de apoio que contribua para o desenvolvimento integral do estudante com deficiência. Essa articulação reforça a ideia de que a inclusão é responsabilidade de todos e que o professor, ainda que tenha papel central, não está sozinho nesse processo.

Dessa forma, a mediação pedagógica se mostra como uma prática essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. O professor, ao assumir seu papel como mediador, não apenas ensina, mas cria pontes entre os alunos e o saber, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. Reconhecer essa função e investir em sua valorização é fundamental para transformar a realidade das escolas e promover a justiça educacional.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A efetivação da mediação pedagógica em contextos inclusivos exige que o professor utilize uma variedade de estratégias que estejam em consonância com as necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Essas estratégias devem estar ancoradas em princípios de acessibilidade, equidade e valorização da diversidade, garantindo que todos os alunos possam participar ativamente do processo educativo. Nesse sentido, a mediação não se restringe à adaptação de conteúdos, mas envolve uma ação pedagógica planejada, criativa e ética, que promova aprendizagem significativa para todos.

Entre as principais estratégias de mediação destacam-se o uso de materiais concretos e visuais, a organização de ambientes de aprendizagem acessíveis, a aplicação de metodologias ativas, a diversificação das formas de avaliação e o uso de tecnologias assistivas. A adoção desses recursos deve ser orientada por uma escuta atenta e contínua, de modo a reconhecer quais barreiras estão presentes no processo de aprendizagem e como superá-las de maneira pedagógica.

Rodrigues (2006) destaca que “a diferenciação pedagógica é uma resposta às diferenças individuais dos alunos e uma alternativa ao ensino uniforme e padronizado”. Nesse contexto, a diferenciação envolve adequações no tempo de realização das atividades, no nível de complexidade das tarefas, nos instrumentos de avaliação e nos recursos utilizados. Por exemplo, alunos com deficiência intelectual podem se beneficiar de instruções mais simples e de apoio visual, enquanto alunos com deficiência auditiva podem necessitar de legendas ou da presença de intérprete de Libras. A mediação deve assegurar que as metas de aprendizagem sejam alcançadas por caminhos diferentes, respeitando as características de cada aluno.

Outra estratégia importante é o uso de tecnologias assistivas, que são recursos e serviços que promovem a funcionalidade e a autonomia de pessoas com deficiência. De acordo com Sassaki (2010), “a tecnologia assistiva amplia as possibilidades de participação das pessoas com deficiência nos mais diversos contextos, inclusive o escolar”. Tais recursos incluem desde softwares com síntese de voz, pranchas de comunicação alternativa e leitores de tela, até mobiliários adaptados e dispositivos de acessibilidade digital. Quando integradas ao planejamento pedagógico, essas tecnologias tornam-se potentes aliadas do professor-mediador.

Além dos recursos materiais e tecnológicos, a organização do espaço e do tempo pedagógico também é uma dimensão essencial da mediação inclusiva. Flexibilizar o tempo das atividades, oferecer pausas para descanso, permitir o uso de recursos alternativos e reorganizar o layout da sala para favorecer a mobilidade são ações que contribuem para o conforto e a autonomia do estudante com deficiência. É preciso compreender que a aprendizagem não acontece de forma homogênea e que respeitar os ritmos e modos de aprender é um princípio básico da inclusão.

As metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos, a rotação por estações e o ensino colaborativo, também se mostram eficazes em contextos inclusivos. Essas abordagens valorizam a participação do aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem e incentivam o trabalho em grupo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Freitas (2008), “a aprendizagem se dá na interação e na troca entre sujeitos, sendo o papel do professor o de criar contextos significativos para essa experiência”. Assim, a mediação está presente quando o professor promove atividades que possibilitam ao aluno com deficiência expressar-se, interagir com os colegas e aplicar os conhecimentos em situações reais.

Por fim, é fundamental que a avaliação da aprendizagem também esteja integrada ao processo de mediação. A avaliação inclusiva deve considerar não apenas o produto final, mas o processo, o esforço, a participação e os avanços individuais do estudante. Avaliar para incluir é reconhecer que o sucesso escolar não está apenas em atingir padrões normativos, mas em garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, cada um a seu modo.

Em síntese, a mediação pedagógica inclusiva requer um repertório variado de estratégias, mas, sobretudo, uma postura docente sensível, investigativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem. O professor-mediador é aquele que, diante da diversidade, transforma os obstáculos em possibilidades, oferecendo múltiplos caminhos para que o conhecimento seja acessível a todos.

FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para que a mediação pedagógica aconteça de forma efetiva e inclusiva, é essencial que os professores estejam adequadamente formados e respaldados por uma rede de apoio institucional. A formação docente voltada para a educação inclusiva não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos sobre as deficiências, mas envolve principalmente a construção de competências pedagógicas, éticas e relacionais que permitam a atuação sensível, crítica e inovadora diante da diversidade escolar.

Infelizmente, muitos profissionais ainda se sentem despreparados para mediar a aprendizagem de estudantes com deficiência, principalmente devido à ausência de conteúdos específicos na formação inicial. De acordo com Perrenoud (2000), “os professores, muitas vezes, não foram preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, e por isso precisam de formação contínua, situada e articulada com a prática”. Essa formação precisa ir além de cursos pontuais e deve ser construída ao longo da carreira, envolvendo reflexão sobre a prática, trocas entre pares, estudo de casos e acompanhamento pedagógico.

Além disso, a formação deve incluir o desenvolvimento de habilidades para o uso de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, avaliação diferenciada e estratégias de ensino diversificadas. Capacitar o professor para planejar aulas que contemplem todos os alunos é uma condição fundamental para que a mediação pedagógica aconteça com qualidade. O investimento em formação continuada, portanto, não deve ser visto como um complemento opcional, mas como parte integrante do processo de qualificação da prática docente inclusiva.

Outro ponto essencial é a colaboração entre profissionais da escola. A mediação pedagógica, especialmente em contextos inclusivos, não é uma tarefa solitária. É imprescindível que o professor regente possa contar com o apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da coordenação pedagógica, de cuidadores, intérpretes, psicólogos e outros profissionais da rede de apoio. Segundo Stainback e Stainback (1999), “a inclusão exige colaboração e trabalho conjunto entre todos os envolvidos no processo educativo”.

Essa colaboração pode se concretizar por meio de reuniões pedagógicas, trocas de experiências, planejamento coletivo, elaboração conjunta de adaptações curriculares e análise em equipe dos avanços dos estudantes. Quando os profissionais atuam de forma articulada, é possível construir uma rede de suporte que fortalece a autonomia do aluno e amplia suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, o papel da gestão escolar também se destaca. Cabe à equipe gestora criar condições para que o trabalho colaborativo seja valorizado e incentivado, promovendo espaços de diálogo, formação interna, divisão de responsabilidades e escuta ativa das necessidades dos professores e estudantes.

A cultura da colaboração não se impõe: ela se constrói diariamente, com base na confiança, no respeito e na valorização do trabalho coletivo.

Outro aspecto importante é a aproximação com as famílias dos estudantes com deficiência. A mediação pedagógica ganha força quando há comunicação constante entre escola e família, permitindo que as ações pedagógicas considerem os saberes e experiências do cotidiano do aluno. Ao incluir a família como parceira, o professor amplia sua compreensão sobre as necessidades e potencialidades do estudante, fortalecendo a construção de práticas mais significativas.

Por fim, é preciso destacar que a mediação pedagógica, sustentada por formação e colaboração, não se limita a atender os estudantes com deficiência, mas beneficia toda a turma. Quando o professor aprende a planejar de forma flexível, usar diferentes linguagens, diversificar suas estratégias e trabalhar em equipe, todos os alunos ganham em qualidade de ensino. A inclusão, portanto, deixa de ser uma demanda específica e passa a ser uma diretriz para a melhoria da educação como um todo.

Assim, investir na formação docente continuada e na cultura da colaboração é uma medida estratégica para que a mediação pedagógica se consolide como uma prática transformadora, capaz de garantir o direito à aprendizagem com dignidade e equidade. A escola que aprende a trabalhar em rede, de forma cooperativa, está mais preparada para acolher a diversidade e construir caminhos inclusivos para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação pedagógica constitui-se como uma estratégia essencial para assegurar a aprendizagem de estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a presença desses alunos na escola regular, embora já assegurada por leis e políticas públicas, ainda enfrenta entraves significativos no que se refere à efetiva participação e ao desenvolvimento de suas potencialidades no ambiente escolar. A mediação pedagógica, nesse sentido, apresenta-se como um caminho potente para a construção de práticas educativas que respeitem a diversidade e promovam a equidade.

Destaca-se que o professor desempenha um papel central nesse processo, sendo o principal agente mediador entre o aluno e o conhecimento. Para que esse papel seja efetivado, é necessário que o docente disponha de formação adequada, acesso a recursos pedagógicos, apoio institucional e tempo para o planejamento de estratégias inclusivas. A prática da mediação exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso com o direito de todos à aprendizagem.

As estratégias de mediação, quando fundamentadas em princípios de acessibilidade, flexibilização curricular e respeito à individualidade, favorecem a participação ativa dos alunos com deficiência. O uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados, metodologias ativas e avaliações personalizadas são recursos que ampliam as possibilidades de ensino e tornam o processo de aprendizagem mais democrático e significativo.

Além da formação, a colaboração entre os profissionais da escola, o trabalho em rede com os serviços especializados e a parceria com as famílias são elementos indispensáveis para o sucesso da mediação pedagógica. A construção de uma cultura escolar colaborativa, acolhedora e comprometida com a inclusão fortalece o papel da escola como espaço de convivência, desenvolvimento e cidadania para todos.

Conclui-se, portanto, que a mediação pedagógica não é apenas uma técnica ou metodologia, mas uma prática ética e política que busca garantir o direito à educação com qualidade e dignidade para os estudantes com deficiência. Investir na formação continuada dos educadores, na valorização do trabalho coletivo e na estruturação de políticas inclusivas é um compromisso fundamental para transformar a escola em um espaço onde todos possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília: 2008.

CARVALHO, Rosita E. L. de. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 6. ed. Brasília: MEC, 2004.

FREITAS, Sílvia L. de. Inclusão escolar: múltiplos olhares, diferentes caminhos. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, David. Educação e diversidade: o desafio da diferença na escola. Porto: Asa, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Tecnologia assistiva: conceitos, recursos e aplicação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 13, n. 75, p. 22-29, 2010.

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

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO PELO ESTUDANTE

AUTOR : FRANCISCO DE ASSIS

RESUMO

O presente artigo aborda a influência das experiências práticas no processo de aprendizagem da Biologia pelos estudantes, com o objetivo de investigar como atividades experimentais contribuem para a construção do conhecimento científico no contexto educacional. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, analisando estudos que discutem metodologias práticas no ensino da Biologia e seus impactos no engajamento e compreensão dos alunos. Os resultados indicam que a utilização de experiências práticas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, estimula a curiosidade e facilita a assimilação de conceitos complexos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, observou-se que essas práticas auxiliam na contextualização do conteúdo, aproximando a teoria da realidade do estudante. Por fim, destaca-se a importância da implementação contínua de atividades experimentais no currículo escolar como ferramenta essencial para melhorar o desempenho e interesse dos alunos na disciplina.

Palavras-chave: experiências práticas; ensino de biologia; aprendizagem significativa; conhecimento científico; estudantes

ABSTRACT

This article addresses the influence of practical experiences on students' learning process in Biology, aiming to investigate how experimental activities contribute to the construction of scientific knowledge within the educational context. The research was conducted through a bibliographic review, analyzing studies that discuss practical methodologies in Biology teaching and their impact on student engagement and comprehension. Results indicate that the use of practical experiences promotes the development of critical thinking, stimulates curiosity, and facilitates the understanding of complex concepts, fostering more meaningful learning. Furthermore, it was observed that these practices help contextualize content, bringing theory closer to students’ reality. Finally, the continuous implementation of experimental activities in the school curriculum is highlighted as an essential tool to improve students’ performance and interest in the subject.

Keywords: practical experiences; biology teaching; meaningful learning; scientific knowledge; students

INTRODUÇÃO

O ensino da Biologia desempenha um papel fundamental na formação científica dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão dos fenômenos naturais e a promoção da consciência ambiental. No entanto, um dos desafios enfrentados pelos educadores é garantir que os conteúdos biológicos sejam aprendidos de forma significativa, despertando o interesse e facilitando a assimilação dos conceitos. Nesse sentido, as experiências práticas surgem como uma importante estratégia pedagógica, pois possibilitam aos alunos a vivência direta dos conteúdos, tornando o aprendizado mais concreto e contextualizado. O presente artigo aborda a influência dessas atividades experimentais no desenvolvimento do conhecimento biológico dos estudantes, buscando evidenciar como a prática pode potencializar a aprendizagem e favorecer a construção do saber científico.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de aprimorar as metodologias de ensino da Biologia, especialmente diante das dificuldades comuns que muitos alunos apresentam na compreensão de conceitos abstratos e complexos. As experiências práticas proporcionam um ambiente de experimentação e descoberta que pode transformar a percepção dos estudantes sobre a disciplina, tornando-a mais atrativa e acessível. Além disso, diante dos desafios contemporâneos relacionados à sustentabilidade e às questões ambientais, formar cidadãos capazes de compreender e intervir criticamente no mundo é uma demanda social relevante, que a educação em Biologia pode atender efetivamente por meio do desenvolvimento do conhecimento prático e reflexivo.

Do ponto de vista educacional, o estudo enfatiza a importância de incluir experiências práticas no currículo escolar como forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise de pesquisas e práticas pedagógicas, pretende-se demonstrar que essas atividades contribuem para a ampliação do entendimento dos estudantes, promovendo maior engajamento, autonomia e capacidade de aplicar os conhecimentos em situações reais. Assim, o artigo tem como objetivo geral investigar de que maneira as experiências práticas influenciam o desenvolvimento do conhecimento biológico pelo estudante no ambiente escolar.

Como objetivos específicos, busca-se identificar os benefícios dessas práticas para a aprendizagem, compreender as possíveis dificuldades encontradas na sua implementação e discutir estratégias para otimizar sua utilização em sala de aula.

Ao explorar esses aspectos, espera-se contribuir para a reflexão de educadores, gestores e demais atores envolvidos no processo educativo, oferecendo subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas em Biologia. A relevância deste estudo está na possibilidade de fortalecer a qualidade do ensino e promover um aprendizado mais efetivo, alinhado às demandas atuais de formação científica e cidadã dos estudantes. Dessa forma, o artigo destaca a importância da interação entre teoria e prática como caminho para tornar o conhecimento biológico mais significativo e duradouro.

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

O ensino de Biologia, como uma ciência experimental, possui características que exigem a interação direta dos estudantes com o meio e com os fenômenos naturais para que o conhecimento se torne efetivamente compreendido. Nesse contexto, as experiências práticas assumem papel central, pois permitem que o aluno saia da posição passiva de mero receptor de informações para tornar-se um agente ativo na construção do seu próprio saber. Ausubel (2003) ressalta que “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona de forma substancial e não arbitrária com o que o aluno já sabe”, indicando a necessidade de contextualizar os conteúdos de modo que façam sentido para o estudante. As atividades práticas cumprem esse papel, ao possibilitar a concretização dos conceitos abstratos por meio da observação, manipulação e experimentação.

Segundo Moreira (2007), “a prática laboratorial é essencial para o ensino de Ciências, pois favorece o desenvolvimento do raciocínio científico e promove a compreensão dos processos naturais”. Quando os estudantes participam de experimentos e investigações, eles podem observar diretamente os fenômenos biológicos, o que fortalece a aprendizagem e amplia a compreensão sobre a complexidade da vida. Além disso, a prática permite o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas fundamentais, como a formulação de hipóteses, a coleta e análise de dados, e a argumentação científica, que são indispensáveis para a formação de um pensamento crítico.

É importante destacar que o ensino exclusivamente teórico pode tornar-se desmotivador e difícil para muitos alunos, principalmente por envolver conceitos que demandam uma abstração elevada. Nesse sentido, Ferreira (2011) afirma que “a prática em laboratório ou em campo proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo, fundamentais para o aprendizado científico”. O contato com o experimento, ao colocar o estudante frente a desafios reais e situações concretas, promove maior interesse e engajamento, aspectos que contribuem para a construção de uma aprendizagem significativa.

Além do desenvolvimento cognitivo, as experiências práticas também promovem a aprendizagem afetiva, influenciando positivamente a atitude dos alunos em relação à Biologia. De acordo com Novak (1998), “a motivação é um fator essencial para a aprendizagem, e o envolvimento ativo nas experiências contribui para a manutenção do interesse e da curiosidade do aluno”. Quando os estudantes percebem a aplicabilidade do conhecimento por meio da prática, eles se sentem mais motivados a explorar, questionar e aprofundar os conteúdos, o que resulta em um aprendizado mais sólido e duradouro.

Outro aspecto relevante diz respeito à contextualização do ensino de Biologia no cotidiano dos estudantes. As experiências práticas aproximam o conhecimento científico da realidade vivenciada, facilitando a compreensão da importância dos conteúdos para a vida cotidiana e para a sociedade. Conforme destaca Oliveira (2014), “ao relacionar os conteúdos teóricos com situações práticas, o ensino de Ciências contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no meio ambiente”. Essa conexão entre teoria e prática é fundamental para que o conhecimento biológico transcenda o espaço da sala de aula e seja utilizado para a tomada de decisões conscientes e responsáveis.

Entretanto, é importante ressaltar que a simples realização de experimentos não garante a aprendizagem efetiva; é necessário que as atividades sejam planejadas e mediadas adequadamente pelo professor.

Como aponta Tardif (2014), “a mediação pedagógica é essencial para que o aluno possa refletir sobre as experiências, construir significados e integrar os conhecimentos adquiridos”. Dessa forma, o professor deve atuar como facilitador, promovendo a discussão, o questionamento e a problematização dos fenômenos observados para que os estudantes possam consolidar o aprendizado.

Portanto, a importância das experiências práticas no ensino de Biologia está diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma aprendizagem que seja não apenas memorística, mas significativa, capaz de promover o entendimento profundo dos conceitos e das metodologias científicas. Essa abordagem contribui para a formação integral do estudante, preparando-o para os desafios do mundo contemporâneo, marcado por rápidas transformações e pela necessidade de um olhar crítico e científico diante das questões ambientais, sociais e tecnológicas.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E MOTIVACIONAIS DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

As atividades experimentais no ensino de Biologia trazem múltiplos benefícios tanto no desenvolvimento cognitivo quanto no aspecto motivacional dos estudantes, o que contribui para um processo de aprendizagem mais eficiente e envolvente. A aprendizagem ativa, promovida pelas experiências práticas, estimula não apenas a memorização, mas sobretudo a compreensão, análise e aplicação dos conhecimentos, favorecendo a consolidação do saber científico.

Novak (1998) enfatiza que “a motivação é um fator essencial para a aprendizagem, e o envolvimento ativo nas experiências contribui para a manutenção do interesse e da curiosidade do aluno”. Isso significa que, ao participar de experimentos, o estudante se torna protagonista do seu aprendizado, vivenciando a descoberta científica e desenvolvendo o prazer pelo conhecimento. Tal envolvimento ativo potencializa a atenção e o empenho, fatores que se refletem em melhores resultados acadêmicos e maior retenção das informações.

Do ponto de vista cognitivo, Chiappetta e Koballa (2010) afirmam que “o aprendizado ativo, por meio de experimentos, estimula a autonomia do aluno e melhora a retenção do conteúdo”. As experiências práticas exigem do estudante o uso de habilidades diversas, como observação detalhada, levantamento de hipóteses, coleta e análise de dados, além da capacidade de comunicação dos resultados.

. Essas competências são essenciais para a formação do pensamento científico e para a compreensão dos métodos utilizados na produção do conhecimento biológico.

Além disso, as atividades experimentais promovem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, pois incentivam o estudante a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Pintrich (2002), “a metacognição permite que o aluno regule sua aprendizagem, monitorando e avaliando suas estratégias cognitivas”. Ao realizar experimentos, os alunos precisam planejar, executar e revisar suas ações, o que favorece o autocontrole e a autorregulação, competências importantes para o aprendizado ao longo da vida.

Outro benefício relevante é a promoção do trabalho colaborativo e das habilidades sociais. As atividades práticas, frequentemente realizadas em grupos, estimulam a cooperação, o diálogo e a troca de ideias entre os estudantes. Vygotsky (1998) destaca que “a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite a internalização de conceitos por meio da mediação entre pares e adultos”. Dessa forma, o trabalho em equipe durante as experiências experimentais contribui para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento de competências sociais essenciais.

Do ponto de vista motivacional, o envolvimento em experiências práticas desperta a curiosidade natural dos estudantes, que é um motor poderoso para o aprendizado. De acordo com Deci e Ryan (1985), “a motivação intrínseca, que surge do interesse e do prazer na atividade em si, é fundamental para a aprendizagem efetiva e duradoura”. Quando os alunos percebem que podem explorar, experimentar e descobrir por conta própria, a motivação intrínseca é fortalecida, o que impacta positivamente no engajamento e no desempenho escolar.

Além disso, as atividades experimentais podem ajudar a reduzir a ansiedade e a aversão que alguns estudantes sentem em relação às ciências, especialmente em disciplinas que envolvem muita teoria ou conceitos abstratos. Segundo Tobias (1990), “a ansiedade em ciências pode ser minimizada por meio de práticas pedagógicas que aproximem o conteúdo da realidade e promovam a confiança do aluno”.

Assim, ao experienciar a ciência na prática, o estudante desenvolve uma relação mais positiva e confiante com a Biologia, superando dificuldades emocionais que poderiam prejudicar o aprendizado.

Em síntese, os benefícios cognitivos e motivacionais das atividades experimentais no ensino de Biologia são evidentes e multidimensionais. Eles abrangem a ampliação das capacidades intelectuais, o estímulo ao pensamento crítico, o desenvolvimento de competências sociais e a promoção de atitudes positivas em relação ao conhecimento científico. Conforme ressalta Duit (2007), “o ensino baseado em experimentação promove um aprendizado mais profundo, duradouro e contextualizado, preparando o estudante para ser um agente ativo na construção do conhecimento e na solução de problemas”.

Portanto, incorporar as experiências práticas no ensino de Biologia não é apenas uma questão metodológica, mas uma necessidade pedagógica para promover um ensino de qualidade que atenda às demandas cognitivas e emocionais dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Apesar de os benefícios das atividades experimentais no ensino de Biologia serem amplamente reconhecidos, sua implementação nas escolas enfrenta inúmeros desafios. Tais obstáculos vão desde limitações estruturais até questões formativas e pedagógicas, comprometendo a eficácia das práticas e, por consequência, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Um dos principais entraves está relacionado à infraestrutura das instituições escolares. Muitos estabelecimentos de ensino, especialmente na rede pública, não dispõem de laboratórios de Ciências adequadamente equipados, o que dificulta a realização de experimentos. De acordo com o relatório do Todos pela Educação (2022), “menos de 40% das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de Ciências em funcionamento”. A ausência de espaços apropriados e de materiais básicos como vidrarias, reagentes e equipamentos laboratoriais compromete não só a frequência, mas também a qualidade das atividades práticas.

Além da carência estrutural, há ainda a escassez de formação específica para que os professores desenvolvam, planejem e conduzam experiências significativas. Tardif (2014) destaca que “a formação inicial dos docentes muitas vezes é teórica demais e desarticulada da realidade prática da sala de aula”. Dessa forma, muitos professores se sentem inseguros ou despreparados para elaborar atividades experimentais, especialmente aquelas que demandam maior complexidade técnica ou envolvem riscos. Sem o devido preparo, a prática pode se tornar mecânica ou descontextualizada, perdendo seu valor pedagógico.

Outro desafio refere-se ao tempo disponível para o desenvolvimento das práticas dentro da carga horária da disciplina. O currículo escolar frequentemente é extenso e acelerado, o que pressiona os professores a cobrirem o conteúdo de forma rápida, limitando o espaço para atividades experimentais mais aprofundadas. Segundo Libâneo (2013), “a organização do tempo escolar deve considerar a necessidade de aprendizagens significativas, e não apenas a cobertura de conteúdos programáticos”. A lógica conteudista ainda vigente em muitas escolas pode, assim, desestimular o uso de metodologias que demandam mais tempo, planejamento e reflexão.

Há ainda questões ligadas à segurança e ao controle dos estudantes durante as experiências. A preocupação com acidentes ou com o uso inadequado de materiais muitas vezes leva os professores a evitarem determinadas atividades práticas. Isso se agrava quando há turmas muito grandes ou falta de apoio técnico, como auxiliares de laboratório. Para Carvalho (2004), “a prática pedagógica segura requer planejamento cuidadoso, regras bem estabelecidas e acompanhamento próximo do professor”. Nesse sentido, a ausência de suporte institucional e de condições adequadas de trabalho dificulta a realização das experiências com segurança e qualidade.

Outro aspecto importante é a resistência de alguns gestores escolares, que veem as atividades experimentais como dispendiosas ou secundárias. Em contextos de escassez de recursos, muitas vezes prioriza-se o básico — livros didáticos, manutenção de estrutura física, pagamento de salários — em detrimento de investimentos em materiais experimentais. Essa visão reducionista ignora o potencial das práticas para tornar o ensino mais eficaz e significativo.

Segundo Freire (1996), “não é possível ensinar sem aprender, e não se aprende de verdade sem curiosidade, sem descoberta”. Essa perspectiva reforça que as experiências práticas não devem ser vistas como extras, mas como partes integrantes do processo educativo.

Por fim, há desafios de ordem metodológica. A simples reprodução de experimentos padronizados, sem a problematização adequada, pode tornar a prática uma atividade meramente ilustrativa. É fundamental que o professor planeje as experiências com base em objetivos claros e promova momentos de discussão, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Como alerta Hodson (1993), “atividades práticas que não são acompanhadas por questionamentos críticos e análise dos resultados não desenvolvem o pensamento científico”.

Em síntese, a implementação das experiências práticas no ensino de Biologia enfrenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados com políticas públicas eficazes, formação continuada de professores, valorização da profissão docente e reorganização curricular. Superar essas barreiras é essencial para garantir um ensino de Ciências que seja verdadeiramente formador, inclusivo e transformador.

ESTRATÉGIAS PARA A POTENCIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NO ENSINO

Diante dos benefícios reconhecidos das atividades experimentais e dos desafios que comprometem sua implementação efetiva nas escolas, torna-se imprescindível refletir sobre estratégias que possibilitem a valorização e potencialização das práticas no ensino de Biologia. Tais estratégias envolvem aspectos estruturais, formativos, pedagógicos e curriculares, demandando esforços conjuntos de professores, gestores, instituições formadoras e políticas públicas.

Um dos primeiros passos para a valorização das experiências práticas é o investimento na formação inicial e continuada dos professores, com foco na didática da experimentação científica. É fundamental que o docente compreenda o papel da prática como promotora de aprendizagem significativa e saiba planejar atividades que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a resolução de problemas. Segundo Tardif (2014), “o saber docente é construído na articulação entre conhecimento acadêmico, experiência prática e reflexão crítica”. Assim, a formação deve fornecer subsídios teóricos e metodológicos que incentivem o professor a utilizar a experimentação de forma intencional, criativa e integrada ao currículo.

Além disso, é necessário promover o acesso a recursos alternativos que viabilizem a prática mesmo em contextos com infraestrutura limitada. Experimentos de baixo custo, uso de materiais recicláveis, simulações digitais e práticas de campo são algumas alternativas que podem enriquecer as aulas de Biologia. De acordo com Freitas e Delizoicov (2013), “a criatividade no uso dos recursos e a adequação ao contexto escolar são elementos essenciais para a superação das dificuldades materiais e para a valorização das atividades experimentais”. Nesse sentido, a elaboração de roteiros adaptados à realidade da escola é uma estratégia eficiente para ampliar o uso das práticas.

Outro ponto estratégico é a integração das experiências práticas ao planejamento pedagógico da disciplina. As práticas devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem e não funcionar como atividades isoladas ou ilustrativas. Hodson (1993) afirma que “as experiências devem ser pensadas como momentos de investigação e reflexão, e não apenas como demonstrações de fenômenos já conhecidos”. Isso implica que o professor deve criar situações em que os alunos possam levantar hipóteses, testar ideias, interpretar dados e construir explicações — em outras palavras, vivenciar o processo científico em sua essência.

A utilização de tecnologias digitais também pode contribuir significativamente para a expansão das práticas no ensino de Biologia. Plataformas interativas, animações 3D, laboratórios virtuais e simulações permitem que os alunos explorem conceitos e processos de forma dinâmica, especialmente quando não há estrutura física para experimentos tradicionais. Segundo Moran (2015), “as tecnologias educacionais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível e interativo”. O uso de aplicativos de microscopia, modelagem molecular e ambientes virtuais de aprendizagem pode enriquecer a compreensão dos conteúdos biológicos e estimular o interesse dos estudantes.

Outro caminho possível é o fortalecimento da parceria entre escolas e universidades, permitindo que professores e estudantes tenham acesso a ambientes laboratoriais universitários e a projetos de extensão voltados à educação científica. Essas parcerias promovem a troca de saberes, a atualização docente e a aproximação da pesquisa com a realidade escolar. De acordo com Demo (2004), “a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para a formação crítica e para o avanço da prática pedagógica”.

Por fim, é importante que as políticas públicas reconheçam a centralidade da experimentação científica no currículo escolar, destinando recursos para a melhoria dos laboratórios, aquisição de materiais e formação dos profissionais. A efetivação de uma educação científica de qualidade exige compromisso político e institucional com práticas que desenvolvam não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade investigativa e a consciência crítica dos estudantes.

Em síntese, a potencialização das experiências práticas no ensino de Biologia requer uma abordagem multifatorial, que valorize o protagonismo docente, a criatividade pedagógica, o uso de tecnologias e a articulação com políticas públicas. Quando bem planejadas e executadas, essas práticas tornam-se instrumentos poderosos para promover uma aprendizagem ativa, reflexiva e transformadora, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a importância das experiências práticas no ensino de Biologia, destacando seu papel na promoção de uma aprendizagem mais significativa, motivadora e reflexiva para os estudantes. A prática pedagógica, quando bem planejada e executada, transforma o estudante em sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do pensamento científico, da curiosidade, da autonomia e da capacidade crítica.

Foi possível observar que as atividades experimentais vão além da simples ilustração de conceitos teóricos: elas são fundamentais para integrar saberes, despertar o interesse dos alunos e proporcionar o contato direto com os fenômenos biológicos, tornando o ensino mais concreto e contextualizado.

Do ponto de vista cognitivo, contribuem para a ampliação de habilidades como observação, análise, argumentação e interpretação de dados. No aspecto motivacional, permitem que os estudantes se envolvam emocional e intelectualmente com o conteúdo, o que favorece o engajamento e a retenção do conhecimento.

No entanto, a implementação dessas práticas ainda encontra diversas barreiras, como a falta de infraestrutura, materiais, tempo didático adequado e formação docente específica. Para que o ensino de Biologia se torne mais dinâmico e efetivo, é necessário investir na formação continuada dos professores, no desenvolvimento de estratégias de baixo custo, no uso de tecnologias educacionais e na valorização da experimentação como parte central do processo pedagógico.

Conclui-se que superar os desafios e potencializar as experiências práticas é um passo essencial para fortalecer a qualidade da educação científica nas escolas. Tais práticas possibilitam não apenas o domínio de conteúdos biológicos, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e intervir no mundo com responsabilidade e conhecimento. O caminho para uma educação mais transformadora passa, portanto, pela valorização do fazer científico desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

CHIAPPETTA, Eugene L.; KOBALLA, Thomas R. Ensinar ciências: uma abordagem baseada na aprendizagem ativa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUIT, Reinders. Science education research internationally: Conceptions, research methods, domains of research. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, v. 3, n. 1, p. 3–15, 2007.

FERREIRA, Marcílio T. A experimentação no ensino de Ciências: possibilidades e limites. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 4, n. 2, p. 45–59, 2011.

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

FREITAS, Denise R.; DELIZOICOV, Demétrio. Experimentação no ensino de Ciências: práticas e desafios. Revista Ciência & Ensino, n. 2, p. 12–24, 2013.

HODSON, Derek. Reconsidering the role of practical work in the science curriculum. Studies in Science Education, v. 22, p. 85–142, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. Revista Didática, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 20–35, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2007.

NOVAK, Joseph D. A teoria da aprendizagem significativa e sua aplicação à educação. Brasília: Liber Livro, 1998.

OLIVEIRA, Maria Cândida Moraes de. Educação ambiental e cidadania planetária. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, Adilson de Oliveira. A prática no ensino de Ciências e suas dificuldades nas escolas públicas. Revista Educação Pública, v. 13, n. 3, p. 1–10, 2013.

PINTRICH, Paul R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory Into Practice, v. 41, n. 4, p. 219–225, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRÁTICA REFLEXIVA E AUTONOMIA DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

AUTOR: GLEIDES PIZOLITO PEREZ

RESUMO

O presente artigo aborda a prática reflexiva e a autonomia docente como elementos fundamentais para a construção de uma educação crítica. O objetivo principal é analisar como a reflexão sobre a prática pedagógica contribui para o fortalecimento da autonomia do professor e, consequentemente, para uma atuação mais consciente, ética e transformadora no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em obras e estudos que discutem o papel do professor como agente ativo no processo educativo. A análise desenvolvida destaca que a prática reflexiva permite ao docente reconhecer e repensar suas ações, contextos e desafios, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e significativo. Além disso, observa-se que a autonomia docente não se limita à liberdade de ensinar, mas envolve responsabilidade, criticidade e comprometimento com os processos de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que, ao articular reflexão e autonomia, os professores se tornam protagonistas de sua formação e contribuem para uma educação mais democrática, participativa e voltada à formação de sujeitos críticos. Essa articulação fortalece a prática pedagógica e amplia as possibilidades de transformação social por meio da educação.

Palavras-chave: prática reflexiva; autonomia docente; formação continuada; educação crítica; profissionalização docente.

ABSTRACT

This article addresses reflective practice and teacher autonomy as fundamental elements for the construction of critical education. The main objective is to analyze how reflection on pedagogical practice contributes to strengthening teacher autonomy and, consequently, to a more conscious, ethical, and transformative performance in schools. The methodology used was bibliographic research, based on works and studies that discuss the role of the teacher as an active agent in the educational process. The analysis shows that reflective practice enables teachers to recognize and rethink their actions, contexts, and challenges, promoting continuous and meaningful professional development. Furthermore, it is observed that teacher autonomy is not limited to the freedom to teach but involves responsibility, critical thinking, and commitment to teaching and learning processes.

. The results indicate that by articulating reflection and autonomy, teachers become protagonists of their training and contribute to a more democratic, participatory education aimed at the formation of critical individuals. This articulation strengthens pedagogical practice and expands the possibilities for social transformation through education.
Keywords: reflective practice; teacher autonomy; continuing education; critical education; teacher professionalization.

INTRODUÇÃO

A prática reflexiva e a autonomia docente constituem pilares fundamentais para o fortalecimento de uma educação crítica, voltada para a formação de sujeitos conscientes, éticos e atuantes na sociedade. Ao longo das últimas décadas, o papel do professor vem sendo ressignificado, deixando de ser visto apenas como transmissor de conteúdos para se tornar um agente ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Nesse cenário, a reflexão sobre a prática ganha destaque como instrumento essencial para que o docente compreenda os contextos nos quais está inserido, repense suas ações e busque constantemente o aprimoramento de sua atuação profissional.

Este trabalho tem como tema central a relação entre a prática reflexiva e a autonomia docente, entendidas como caminhos interdependentes para uma atuação pedagógica mais crítica e emancipadora. A escolha deste tema se justifica pela necessidade urgente de promover uma educação que vá além da mera repetição de conteúdos e que favoreça o desenvolvimento de um pensamento crítico tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Diante dos desafios enfrentados no contexto escolar, marcados por exigências burocráticas, políticas educacionais restritivas e desvalorização da carreira docente, torna-se ainda mais relevante discutir estratégias que promovam o protagonismo e o empoderamento do educador.

A relevância do estudo está ancorada em sua contribuição para o campo educacional, na medida em que propõe a valorização da formação contínua, da autonomia intelectual e do pensamento crítico do professor

Socialmente, trata-se de uma discussão que favorece a construção de práticas mais democráticas e participativas na escola, possibilitando um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes. Cientificamente, o trabalho se insere nas discussões contemporâneas sobre profissionalização docente, desenvolvimento de competências reflexivas e inovação pedagógica, colaborando para o aprofundamento teórico e prático sobre o tema.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a prática reflexiva pode contribuir para o fortalecimento da autonomia docente e para a consolidação de uma educação crítica. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os conceitos de prática reflexiva e autonomia docente; identificar as condições necessárias para o desenvolvimento dessas dimensões na formação e atuação dos professores; e discutir os impactos da articulação entre reflexão e autonomia na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Assim, este estudo busca ampliar o olhar sobre o papel do professor na contemporaneidade, destacando a importância de se repensar os processos formativos e os espaços escolares como territórios de aprendizagem, resistência e transformação. A prática pedagógica ganha potência quando é atravessada pela reflexão crítica e sustentada pela autonomia, favorecendo não apenas o crescimento profissional do educador, mas também a formação integral dos estudantes e a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

DESENVOLVIMENTO

A PRÁTICA REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

A prática reflexiva é reconhecida como uma das principais estratégias para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois estimula a análise crítica da própria atuação, das interações com os alunos, das metodologias adotadas e das condições socioculturais que envolvem o processo educativo. Ao refletir sobre a prática, o professor deixa de agir mecanicamente, passando a tomar decisões com base em análises conscientes de seus contextos e objetivos pedagógicos.

Schön (1992), um dos principais teóricos sobre o tema, diferencia dois momentos da reflexão: a “reflexão na ação”, que ocorre durante a própria prática, e a “reflexão sobre a ação”, que ocorre posteriormente, com o distanciamento necessário para a análise. Essa dualidade permite ao docente não apenas adaptar sua conduta em tempo real, mas também revisar e reconstruir suas estratégias pedagógicas a partir da experiência. Para o autor, “a capacidade de refletir sobre o que se está fazendo enquanto se está fazendo é uma característica do profissional reflexivo”.

Além disso, a prática reflexiva envolve o reconhecimento de que o ensino é uma atividade complexa, influenciada por fatores sociais, culturais, emocionais e políticos. Nóvoa (1995) destaca que “a identidade do professor constrói-se através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas”, o que reforça a necessidade de criar espaços formativos onde o professor possa pensar, dialogar e ressignificar suas experiências.

Na realidade cotidiana das escolas, a prática reflexiva pode se materializar por meio de diversos dispositivos: registros de aula, análise de planejamentos, rodas de conversa entre docentes, autoavaliações, grupos de estudos, entre outros. Tais estratégias fomentam o desenvolvimento de uma postura investigativa, na qual o professor se posiciona como pesquisador de sua própria prática. Essa postura é fundamental para a construção de um ensino significativo, que respeite as singularidades dos estudantes e as demandas do território escolar.

Além do mais, ao refletir sobre sua prática, o docente também desenvolve uma escuta mais atenta aos seus alunos, compreendendo suas dificuldades, interesses e trajetórias. Isso favorece a criação de propostas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às diversidades e capazes de promover aprendizagens com sentido. Nesse sentido, a prática reflexiva não é apenas um instrumento de aperfeiçoamento profissional, mas um ato político e ético, pois envolve escolhas que impactam diretamente a vida dos estudantes.

Por fim, é importante destacar que a prática reflexiva não se dá de forma espontânea ou isolada. Ela deve ser incentivada pelas políticas educacionais, pelas gestões escolares e pelas formações docentes. Quando a escola valoriza o tempo e o espaço para que os professores possam refletir, planejar coletivamente e dialogar sobre suas ações, contribui-se para uma cultura pedagógica mais crítica, colaborativa e comprometida com a transformação da realidade educacional.

AUTONOMIA DOCENTE: ENTRE LIBERDADE E RESPONSABILIDADE

A autonomia docente é um conceito central quando se discute a valorização da profissão e a construção de uma educação crítica e significativa. Longe de ser uma liberdade irrestrita, ela se configura como a capacidade de o professor tomar decisões fundamentadas, éticas e comprometidas com a realidade educacional, com os direitos dos alunos e com os princípios democráticos. A autonomia implica discernimento, responsabilidade e envolvimento ativo na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Segundo Contreras (2002), “a autonomia profissional do professor é resultado de um processo de formação que integra saberes, valores e atitudes que permitem tomar decisões responsáveis no exercício da prática educativa”. Dessa forma, ser autônomo não significa atuar de forma isolada ou individualista, mas sim ter competência para refletir, adaptar, inovar e colaborar com o coletivo escolar. A autonomia se constrói no diálogo com outros educadores e com a comunidade escolar, articulando teoria e prática, normas e contexto, direitos e deveres.

Freire (1996), ao tratar da autonomia no ato de ensinar, afirma que “a autonomia do educador se forja na sua capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de respeitar a autonomia do educando”. Para ele, o ensino não pode ser autoritário nem bancário, mas deve se pautar na escuta, no respeito à diversidade e na construção conjunta do conhecimento. Essa visão implica um professor que não apenas aplica conteúdos, mas que interpreta criticamente os currículos, seleciona metodologias coerentes com seus objetivos e transforma a sala de aula em espaço de diálogo e reflexão.

Na prática cotidiana, a autonomia docente se expressa de múltiplas formas: na escolha dos materiais didáticos, na construção dos planejamentos, na gestão do tempo pedagógico e na forma de avaliar os estudantes. Contudo, essa autonomia é frequentemente limitada por estruturas engessadas e modelos de gestão centralizadores, que impõem metas padronizadas e restringem a criatividade docente. Segundo Perrenoud (2001), “a profissionalização do ensino exige que os professores possam exercer autonomia para tomar decisões pedagógicas adequadas às situações complexas que enfrentam no dia a dia escolar”.

Além disso, o reconhecimento da autonomia também passa pela valorização institucional do trabalho docente. Isso envolve condições dignas de trabalho, tempos adequados para planejamento e reflexão, oportunidades de formação continuada e participação ativa nas decisões escolares. Uma escola democrática e inovadora é aquela que reconhece e fortalece a autonomia de seus profissionais como parte de um projeto coletivo de transformação.

Portanto, discutir autonomia docente é discutir também o papel político do professor na sociedade. Um professor autônomo é aquele que se compromete com a formação de cidadãos críticos e que assume seu papel como sujeito de direitos e deveres dentro do processo educacional. Ele não apenas ensina, mas constrói, contesta, propõe e transforma. A autonomia, nesse sentido, é um elemento vital para que a educação cumpra sua função social de promover igualdade, justiça e emancipação.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A formação continuada é um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois contribui para a construção de saberes pedagógicos, o fortalecimento da identidade docente e a ampliação da consciência crítica. Em um contexto social e educacional dinâmico, a formação inicial já não é suficiente para lidar com os desafios diários da sala de aula. Por isso, a formação ao longo da carreira se torna indispensável para que o professor possa refletir sobre suas práticas, atualizar seus conhecimentos e atuar de maneira crítica e transformadora.

De acordo com Tardif (2002), “os saberes docentes são plurais e se constroem no decorrer da trajetória profissional, sendo resultado das interações entre a formação acadêmica, a prática e a vivência social”. Isso significa que a formação continuada não deve ser compreendida como mera reciclagem de conteúdos ou como cumprimento de exigências legais, mas como um espaço de construção coletiva, escuta e valorização das experiências dos professores. Para que haja desenvolvimento da consciência crítica, é fundamental que a formação promova a problematização da realidade escolar, permitindo que os educadores reconheçam os fatores sociais, políticos e culturais que atravessam sua prática.

Nesse sentido, Imbernón (2001) afirma que “a formação deve ser contextualizada, situada na realidade concreta do professor, e orientada para a transformação”. Isso implica abandonar modelos verticalizados de formação – nos quais o professor é visto como mero receptor – e investir em práticas dialógicas, colaborativas e reflexivas. Encontros pedagógicos, grupos de estudos, oficinas temáticas, rodas de conversa e formação em serviço são estratégias potentes quando pensadas a partir das necessidades reais dos professores e das especificidades de cada comunidade escolar.

Além disso, a formação continuada pode contribuir para a superação de práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas. Ao proporcionar momentos de estudo, trocas e questionamento, ela favorece a construção de um projeto educativo mais democrático, onde os professores são protagonistas de sua trajetória. Como lembra Libâneo (2013), “o processo formativo do professor precisa articular a dimensão técnica, política e ética do trabalho docente, visando ao desenvolvimento de competências profissionais que o capacitem a intervir criticamente na realidade escolar”.

Outro ponto importante é que a formação continuada também impacta positivamente a qualidade do ensino. Quando os professores se sentem valorizados e têm oportunidade de estudar, debater e inovar, há uma tendência maior de desenvolverem propostas pedagógicas mais inclusivas, criativas e coerentes com as demandas dos alunos. A formação, nesse caso, não é apenas um meio de aperfeiçoamento individual, mas um instrumento de transformação institucional e social.

Por fim, é fundamental que políticas públicas sustentem e incentivem a formação continuada como direito dos profissionais da educação. A ausência de tempo remunerado, infraestrutura e apoio das gestões escolares muitas vezes dificulta a participação dos docentes nesses processos. Promover a formação contínua é, portanto, investir na qualidade da educação e na valorização do professor como agente fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDUCAÇÃO CRÍTICA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

A educação crítica parte do princípio de que o ato de ensinar está intrinsecamente ligado a um projeto de sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador e agente de transformação social. Sua prática não se limita à sala de aula, mas se estende à compreensão crítica do contexto em que seus alunos vivem, à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Inspirado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o educador crítico entende que a educação deve ser um instrumento de emancipação e não de domesticação. Para Freire (1996), “ensinar exige consciência do inacabamento”, ou seja, a compreensão de que tanto o professor quanto o aluno estão em constante construção. Esse olhar coloca o professor como sujeito que também aprende, que escuta, problematiza e ressignifica o conhecimento, em diálogo com seus alunos e com a realidade.

O professor como agente transformador está comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo e atuar sobre ele. Isso significa ir além da repetição de conteúdos e criar condições para que os alunos desenvolvam o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual e a capacidade de participar ativamente da vida social. Giroux (1997) reforça essa concepção ao afirmar que “os professores são intelectuais transformadores que devem articular teoria e prática para promover a justiça social dentro e fora da escola”.

A atuação crítica do docente também envolve o enfrentamento das múltiplas opressões presentes no cotidiano escolar: o preconceito, a exclusão, o racismo, a desigualdade de gênero e outras formas de violência simbólica. Para isso, é necessário que o educador esteja atento às diferentes realidades culturais, linguísticas e sociais dos seus alunos, reconhecendo-as como parte constitutiva do processo educativo. A prática pedagógica crítica é, portanto, uma prática política, pois lida com relações de poder, com disputas por significado e com a afirmação de identidades.

Nesse contexto, é fundamental que o professor tenha acesso a condições adequadas de trabalho, formação continuada e liberdade pedagógica para exercer sua função com responsabilidade e criatividade. A autonomia docente e a prática reflexiva tornam-se, então, instrumentos que potencializam sua capacidade de transformação. Quando o professor assume sua prática como um ato ético e político, contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com os direitos humanos.

Além disso, é preciso repensar a escola como um espaço de resistência, onde a esperança pedagógica é cultivada diariamente, mesmo diante das adversidades. Como afirma Freire (2000), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. O professor crítico é aquele que acredita na possibilidade de mudança, que aposta no potencial dos seus alunos e que compreende a educação como um projeto coletivo de libertação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a prática reflexiva e a autonomia docente revela-se essencial para o fortalecimento de uma educação crítica, democrática e comprometida com a transformação social. Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar como esses dois pilares reflexão e autonomia caminham juntos no processo de construção da identidade e da profissionalização do educador, conferindo-lhe ferramentas para atuar de forma consciente, ética e comprometida com os sujeitos e contextos que compõem o ambiente escolar.

A prática reflexiva foi apresentada como um instrumento fundamental para que o professor compreenda sua ação pedagógica em profundidade, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto seus limites. Por meio da reflexão contínua sobre sua prática, o educador torna-se capaz de ressignificar estratégias, revisar concepções e encontrar caminhos mais adequados para promover aprendizagens significativas. Essa postura investigativa e crítica fortalece a construção de uma pedagogia sensível às necessidades dos alunos e aos desafios cotidianos da escola.

Paralelamente, a autonomia docente surge como condição indispensável para que o professor possa exercer sua função com liberdade intelectual, responsabilidade e criatividade. Ser autônomo não significa agir isoladamente, mas sim participar ativamente das decisões pedagógicas, dialogar com os pares, articular conhecimentos e posicionar-se de forma crítica frente às exigências do sistema educacional. A autonomia se constrói no coletivo, com base na valorização do saber docente, no respeito às especificidades de cada contexto e na liberdade de ensinar com intencionalidade transformadora.

A formação continuada aparece como o elo entre reflexão e autonomia. Ela potencializa a consciência crítica, amplia o repertório teórico e metodológico dos professores e cria oportunidades para o desenvolvimento profissional em diálogo com a realidade da escola. Quando pautada em princípios democráticos e voltada às demandas reais dos educadores, a formação continuada contribui para a valorização do professor como sujeito político, capaz de intervir na realidade com base em princípios de justiça social e equidade.

Dessa forma, compreende-se que o professor crítico e reflexivo assume um papel de agente transformador, que não apenas ensina, mas questiona, problematiza e propõe alternativas. Sua prática pedagógica ultrapassa o conteúdo e se inscreve no projeto de construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Isso exige coragem, compromisso e resistência, especialmente diante de contextos de precarização da educação, desvalorização profissional e pressões por padronizações descontextualizadas.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a construção de uma educação crítica passa necessariamente pela valorização do professor. Investir na sua formação, garantir sua autonomia e promover espaços de escuta e reflexão são ações fundamentais para transformar a escola em um ambiente verdadeiramente educativo. Somente com professores conscientes, reflexivos e autônomos será possível formar estudantes capazes de pensar criticamente e de transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRERAS, José. Autonomia de professores: saberes pedagógicos e condições de trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

O PAPEL DO ECA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

AUTOR: THAÍS TEXEIRA LOPES DA SILVA.

RESUMO

O artigo aborda o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente na prevenção da violência contra crianças e adolescentes, analisando como essa legislação contribui para a proteção e garantia dos direitos desse público. O objetivo é investigar as estratégias previstas no estatuto que visam prevenir situações de violência e promover ambientes seguros e acolhedores. A pesquisa realizada foi de natureza bibliográfica, com análise qualitativa de documentos legais, relatórios e estudos sobre o tema. Os resultados indicam que o estatuto estabelece mecanismos importantes, como a criação de políticas públicas integradas, o fortalecimento das redes de proteção e a responsabilização dos agentes envolvidos na violência. Além disso, destaca-se a relevância da participação da comunidade, dos profissionais da área da saúde, educação e assistência social na efetivação dessas medidas. A discussão ressalta que, apesar dos avanços, ainda existem desafios para a plena aplicação das normas, principalmente relacionados à estruturação das redes de proteção e à conscientização social. Conclui-se que o estatuto é um instrumento fundamental para a prevenção da violência, mas sua eficácia depende do comprometimento coletivo e da articulação entre diferentes setores da sociedade para garantir a proteção integral das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente; prevenção da violência; direitos da criança; proteção integral; políticas públicas.

ABSTRACT

This article discusses the role of the Child and Adolescent Statute in preventing violence against children and adolescents, analyzing how this legislation contributes to protecting and guaranteeing their rights. The aim is to investigate the strategies established in the statute that seek to prevent violence and promote safe and welcoming environments. The research is bibliographic and qualitative, analyzing legal documents, reports, and studies on the subject. Results indicate that the statute provides important mechanisms such as the creation of integrated public policies, strengthening protection networks, and holding perpetrators accountable. Additionally, the participation of community members and professionals from health, education, and social assistance sectors is highlighted as essential for effective implementation.

The discussion points out that despite advances, challenges remain regarding the full enforcement of regulations, particularly concerning the structuring of protection networks and social awareness. It concludes that the statute is a fundamental instrument for violence prevention, but its effectiveness depends on collective commitment and collaboration across different societal sectors to ensure the comprehensive protection of children and adolescents.
Keywords: Child and Adolescent Statute; violence prevention; child rights; comprehensive protection; public policies.

INTRODUÇÃO

A violência contra crianças e adolescentes configura um grave problema social que compromete o desenvolvimento saudável, a dignidade e os direitos fundamentais desse público. Frente a essa realidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, emerge como um marco legal que busca assegurar a proteção integral, a promoção e a garantia dos direitos infantojuvenis no Brasil. O ECA estabelece diretrizes, normas e mecanismos para prevenir a violência, promover a segurança e garantir que crianças e adolescentes tenham acesso a ambientes acolhedores e seguros. Nesse sentido, o presente artigo aborda o papel do ECA na prevenção da violência contra crianças e adolescentes, analisando sua importância enquanto instrumento jurídico e social que orienta políticas públicas, ações intersetoriais e práticas de proteção.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a eficácia do ECA na proteção contra a violência e sobre os desafios enfrentados para sua plena implementação. Apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem inúmeros casos de violência e violações de direitos, revelando lacunas nas políticas de prevenção e na articulação das redes de proteção. Do ponto de vista social, compreender as potencialidades e limitações do ECA contribui para fortalecer a mobilização coletiva em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Cientificamente, o estudo amplia o debate sobre os mecanismos legais de proteção e sua aplicabilidade, favorecendo o desenvolvimento de estratégias mais efetivas. Educacionalmente, proporciona subsídios para a formação de profissionais que atuam diretamente na defesa e cuidado desse grupo.

O objetivo geral deste artigo é investigar como o Estatuto da Criança e do Adolescente contribui para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Para tanto, objetiva-se analisar os dispositivos legais que tratam da proteção e prevenção, discutir as políticas públicas e redes de proteção previstas no estatuto e refletir sobre os desafios e avanços na efetivação dessas medidas. Dessa forma, busca-se fornecer uma visão crítica e atualizada sobre a relevância do ECA como instrumento de garantia dos direitos e promoção de ambientes seguros para a infância e adolescência.

A partir dessa análise, espera-se contribuir para a reflexão acadêmica e prática acerca da importância da articulação entre legislação, políticas públicas e atuação comunitária na construção de uma sociedade mais justa e protetora. Destaca-se que a prevenção da violência não é responsabilidade exclusiva do Estado, mas um compromisso coletivo que demanda o engajamento de famílias, escolas, profissionais e demais segmentos sociais. Assim, o artigo reafirma a necessidade de consolidar o ECA como ferramenta essencial para a promoção do bem-estar e da segurança de crianças e adolescentes, reafirmando seu direito à proteção integral.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COMO MARCO LEGAL DE PROTEÇÃO INTEGRAL

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representa um marco fundamental na legislação brasileira ao assegurar a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes. Esse documento legal foi construído a partir de princípios internacionais de direitos humanos, especialmente da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1989. O ECA institui um conjunto de normas que visam garantir não apenas a proteção contra a violência e a negligência, mas também assegurar o direito ao desenvolvimento pleno, à educação, à saúde, à convivência familiar e comunitária, e à participação social. Fernandes (2017) destaca que “o ECA constitui um instrumento jurídico fundamental que assegura não apenas direitos civis e políticos, mas também sociais, culturais e de proteção contra todas as formas de violência”.

Ao instituir a proteção integral, o ECA rompe com a visão assistencialista anterior, que tratava crianças e adolescentes como objetos de caridade ou tutela, posicionando-os como sujeitos de direitos plenos e ativos na sociedade. Cavalcanti (2015) ressalta que “o estatuto promove uma mudança paradigmática na forma de olhar para a infância, colocando-a no centro das políticas públicas e jurídicas como sujeito de direitos e cidadão em construção”. Esse avanço é essencial para a prevenção da violência, pois reconhece que a proteção não se limita à punição dos agressores, mas envolve ações preventivas, educativas e de promoção dos direitos.

O ECA apresenta uma série de dispositivos específicos destinados a prevenir a violência contra crianças e adolescentes. Entre eles, destacam-se os artigos que tratam da responsabilidade da família, do Estado e da sociedade em garantir ambientes seguros e acolhedores, bem como as normas que estabelecem o funcionamento dos Conselhos Tutelares e demais órgãos de proteção. Segundo a legislação, a violência pode se manifestar de diversas formas — física, psicológica, sexual, negligência, exploração — e o estatuto orienta uma atuação integrada para enfrentá-las. Fernandes (2017) enfatiza que “a legislação brasileira, por meio do ECA, institui um sistema articulado que busca não somente punir, mas sobretudo prevenir a violência e garantir a reconstrução dos vínculos afetivos das crianças e adolescentes”.

Além disso, o ECA promove a criação e fortalecimento de políticas públicas que integram áreas como saúde, educação, assistência social e segurança, reforçando o caráter multidimensional da proteção. Oliveira (2018) argumenta que “a proteção integral exige a articulação de políticas e serviços que atendam às necessidades específicas das crianças e adolescentes, reconhecendo suas particularidades e garantindo o acesso a direitos fundamentais”. Essa articulação é fundamental para identificar situações de risco, intervir precocemente e oferecer suporte adequado às vítimas.

Outro ponto relevante do ECA é a garantia do direito à participação, que confere às crianças e adolescentes o poder de expressar suas opiniões e ser ouvidos em assuntos que lhes dizem respeito.

Essa prerrogativa fortalece a autoestima e o protagonismo, elementos essenciais para prevenir vulnerabilidades que possam resultar em violência. Conforme Cavalcanti (2015), “ao assegurar o direito à voz, o ECA contribui para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania desde a infância”.

Entretanto, a eficácia do ECA como instrumento de proteção integral depende da sua aplicação concreta e do compromisso de todos os atores sociais envolvidos. Fernandes (2017) alerta que “a legislação, por mais avançada que seja, só se torna efetiva quando acompanhada de políticas públicas consistentes, formação profissional adequada e mobilização social ampla”. Portanto, o ECA deve ser compreendido não apenas como um texto jurídico, mas como uma base para a construção de uma cultura de respeito, cuidado e valorização das crianças e adolescentes.

Em suma, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco que consolidou a proteção integral no Brasil, estabelecendo direitos, responsabilidades e mecanismos para prevenir a violência e promover o desenvolvimento saudável da infância e adolescência. Sua relevância ultrapassa o campo jurídico, influenciando práticas sociais, políticas públicas e a forma como a sociedade se relaciona com seus sujeitos mais vulneráveis. O reconhecimento da infância como sujeito de direitos e a valorização da proteção integral são passos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

POLÍTICAS PÚBLICAS E REDES DE PROTEÇÃO PREVISTAS NO ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, de forma clara e objetiva, a importância da implementação de políticas públicas integradas e a formação de redes de proteção social como instrumentos essenciais para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Essa articulação entre diferentes setores e órgãos é fundamental para garantir que as medidas previstas sejam efetivas, promovendo não apenas a repressão dos atos de violência, mas principalmente a prevenção, o acolhimento e a reparação dos danos sofridos.

Segundo Oliveira (2018), “a proteção integral só se realiza por meio de um sistema articulado, que envolve a participação coordenada da saúde, educação, assistência social, segurança pública e justiça, formando redes que garantam o acompanhamento e o cuidado continuado às crianças e adolescentes”. Essa visão de proteção articulada reforça que a violência contra crianças não pode ser enfrentada de forma isolada por um único órgão ou setor, mas requer uma atuação conjunta e integrada.

O ECA prevê a criação e o fortalecimento dos Conselhos Tutelares, dos Juizados da Infância e da Juventude, dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), entre outras instituições, que constituem os pilares dessas redes de proteção. Os Conselhos Tutelares, por exemplo, são responsáveis por zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, atendendo denúncias e encaminhando casos para os órgãos competentes. De acordo com Souza (2020), “os Conselhos Tutelares são peças-chave na rede de proteção, pois atuam como agentes facilitadores do acesso às políticas públicas e garantidores da proteção das vítimas”.

Além dessas instituições, as políticas públicas articuladas buscam promover a prevenção da violência por meio de programas educativos, de saúde e de assistência social que atuam diretamente na promoção do desenvolvimento saudável e na inclusão social das crianças e adolescentes. Segundo Pereira (2017), “as ações preventivas contemplam desde a orientação às famílias, o fortalecimento dos vínculos comunitários até a ampliação do acesso a serviços básicos, combatendo as causas estruturais da violência”.

A articulação dessas redes demanda um fluxo contínuo de informações e uma comunicação eficaz entre os diversos órgãos envolvidos, visando a construção de um sistema integrado de proteção. Para tanto, o ECA orienta a criação de políticas intersetoriais que possam responder de forma rápida e eficiente às demandas apresentadas. Martins (2021) reforça essa necessidade ao afirmar que “a efetividade das redes de proteção depende da capacidade dos órgãos e profissionais de atuarem em conjunto, compartilhando informações e coordenando ações que respeitem as especificidades dos casos e garantam a integridade dos direitos das crianças”.

É importante destacar que essas redes de proteção social também se estendem à comunidade e à sociedade civil organizada, que devem atuar de forma complementar e colaborativa para fortalecer a prevenção. Lima (2016) afirma que “a mobilização social e a participação comunitária são elementos essenciais para consolidar uma cultura de respeito aos direitos das crianças, criando ambientes seguros e acolhedores para seu desenvolvimento”. A sensibilização da população, campanhas educativas e o engajamento de organizações não governamentais contribuem para ampliar o alcance e a efetividade das ações previstas no ECA.

No entanto, apesar do avanço legislativo e da concepção articulada das redes, há desafios para a efetivação plena dessas políticas. Muitos municípios ainda enfrentam dificuldades estruturais, falta de recursos financeiros e humanos, além de problemas na coordenação entre os setores envolvidos. Segundo Oliveira (2018), “a fragmentação institucional e a ausência de capacitação adequada prejudicam o funcionamento das redes e limitam a prevenção efetiva da violência contra crianças e adolescentes”. Esses entraves reforçam a necessidade de investimentos continuados e políticas públicas que priorizem a integração e a formação técnica.

Outro aspecto relevante é a necessidade de garantir a acessibilidade e a universalidade dos serviços ofertados. A desigualdade socioeconômica e as diferenças regionais impactam diretamente na oferta e na qualidade das políticas públicas voltadas à infância e adolescência. Carvalho (2019) destaca que “a equidade deve ser um princípio norteador das políticas públicas, assegurando que crianças em situação de vulnerabilidade tenham acesso prioritário e qualificado aos serviços de proteção”.

Em síntese, o ECA ao prever a criação de redes de proteção e a formulação de políticas públicas integradas, assume uma postura proativa frente à prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Essas redes funcionam como sistemas complexos que exigem coordenação, comunicação e colaboração entre múltiplos atores e setores da sociedade.

O sucesso dessas políticas depende do fortalecimento institucional, do compromisso político e do engajamento comunitário, que juntos podem promover ambientes seguros, inclusivos e promotores de direitos para as crianças e adolescentes.

O PAPEL DA SOCIEDADE E DA FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

A prevenção da violência contra crianças e adolescentes, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não recai exclusivamente sobre o Estado, mas envolve a participação ativa e consciente da família e da sociedade como um todo. Essa perspectiva amplia o conceito de proteção integral, reconhecendo que a construção de ambientes seguros e acolhedores depende do compromisso coletivo, da responsabilização social e do fortalecimento dos vínculos afetivos e comunitários.

A família é considerada o primeiro espaço de socialização e proteção da criança, desempenhando papel primordial na prevenção da violência. Conforme Lima (2016), “a família é o núcleo fundamental de socialização e proteção, e seu fortalecimento é essencial para prevenir situações de violência e garantir o desenvolvimento saudável da infância.” O ECA reforça a responsabilidade da família no cuidado e na garantia dos direitos das crianças, prevendo o apoio e a orientação por parte dos órgãos públicos para que essa função seja exercida adequadamente. Para tanto, políticas de suporte à parentalidade, programas de orientação e fortalecimento familiar são essenciais, pois, como destaca Carvalho (2019), “o suporte à família é uma estratégia eficaz para a prevenção, pois diminui os fatores de risco e fortalece as relações afetivas”.

Entretanto, a família não atua isoladamente na proteção das crianças e adolescentes. A sociedade, em suas diversas instâncias – comunidades, escolas, organizações civis, grupos religiosos e setores privados – tem o dever de promover uma cultura de respeito e proteção aos direitos infantojuvenis. Segundo Silva (2017), “a mobilização social e o engajamento comunitário são fundamentais para a criação de ambientes seguros e para a prevenção da violência, pois fortalecem os mecanismos de controle social e promovem a vigilância coletiva.” A participação ativa da sociedade amplia as redes de cuidado e cria condições para que as violações sejam identificadas e enfrentadas precocemente.

A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizado, ocupa uma posição estratégica nessa rede de proteção. Além de sua função educativa, ela atua como ambiente de acolhimento e identificação de sinais de violência. Segundo Rodrigues (2018), “a escola é um espaço privilegiado para a promoção da cultura de paz, da prevenção da violência e da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, pois possibilita a construção de relações baseadas no respeito e na dignidade.” A formação continuada dos profissionais da educação, para que reconheçam e saibam agir diante de situações de risco, é um dos principais desafios para ampliar o papel protetivo da instituição escolar.

Além disso, a sociedade civil organizada e as organizações não governamentais desempenham papel relevante na prevenção da violência, por meio da oferta de serviços especializados, campanhas educativas e advocacy em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Segundo Souza (2020), “a atuação das organizações da sociedade civil complementa as ações do Estado, promovendo a ampliação dos espaços de proteção e a sensibilização social.” Essas organizações são muitas vezes responsáveis por acolher, orientar e encaminhar vítimas, assim como por mobilizar a opinião pública em favor da causa.

A prevenção da violência também exige o enfrentamento de fatores estruturais que perpetuam as desigualdades e vulnerabilidades sociais, como a pobreza, a exclusão social, o racismo e a discriminação. Conforme Mendes (2019), “a atuação coletiva e o compromisso social devem considerar essas desigualdades para que a proteção alcance de fato todas as crianças, especialmente aquelas em situação de maior risco.” O ECA, ao reconhecer a necessidade de políticas específicas para grupos vulneráveis, aponta para a importância da inclusão social como estratégia preventiva.

Em síntese, a prevenção da violência contra crianças e adolescentes exige um pacto social que envolve famílias fortalecidas, comunidades engajadas e instituições comprometidas com a proteção integral. Conforme Lima (2016), “a prevenção eficaz só ocorre quando há uma corresponsabilização entre Estado, família e sociedade, numa rede de proteção ampla e integrada.” Esse compromisso coletivo é fundamental para garantir que os direitos assegurados pelo ECA sejam respeitados e efetivados, promovendo uma infância segura, digna e feliz.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) represente um avanço significativo na legislação brasileira para a proteção dos direitos infantojuvenis, sua aplicação plena ainda enfrenta inúmeros desafios que comprometem a efetividade das medidas de prevenção da violência. A complexidade das questões sociais, estruturais e institucionais impõe obstáculos que demandam reflexão crítica e aprimoramento constante das políticas públicas e práticas sociais.

Um dos principais desafios reside na insuficiente estruturação das redes de proteção em muitos municípios e regiões do país. Fernandes (2017) destaca que "a falta de recursos financeiros, humanos e técnicos limita a capacidade dos órgãos responsáveis em atender adequadamente as demandas de proteção e prevenção." Essa fragilidade estrutural resulta em respostas tardias ou insuficientes a situações de risco, dificultando a garantia dos direitos previstos no ECA. Além disso, a sobrecarga dos Conselhos Tutelares e demais serviços especializados revela a necessidade de investimentos mais consistentes para qualificar o atendimento.

Outro aspecto que interfere na efetividade do ECA é a formação inadequada e insuficiente dos profissionais que atuam na proteção da criança e do adolescente. Oliveira (2018) aponta que "a capacitação contínua e especializada é fundamental para que os agentes públicos compreendam as especificidades da violência infantojuvenil e possam atuar de forma preventiva e resolutiva." A ausência dessa formação compromete a identificação precoce dos casos de violência e a intervenção adequada, o que pode perpetuar a vulnerabilidade das vítimas.

Além disso, a articulação entre os diversos setores envolvidos na proteção – saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública – ainda apresenta fragilidades. Martins (2021) enfatiza que "a falta de integração e comunicação eficaz entre os órgãos dificulta a construção de um sistema coeso e eficiente, prejudicando a atuação conjunta e a proteção integral." Essa desarticulação provoca lacunas no atendimento, possibilitando que crianças e adolescentes permaneçam em situações de risco sem o suporte necessário.

Outro desafio crucial refere-se à conscientização social e cultural sobre a importância da proteção dos direitos da criança e do adolescente. Carvalho (2019) destaca que "a resistência cultural e o desconhecimento dos direitos contribuem para a naturalização da violência e a invisibilização das vítimas."

.” A mudança dessa realidade requer ações educativas e campanhas de sensibilização que envolvam não apenas os profissionais da área, mas toda a sociedade, fomentando uma cultura de respeito e valorização da infância.

As desigualdades socioeconômicas e regionais também impactam diretamente na efetivação do ECA. Conforme Pereira (2017), “a ausência de políticas públicas equitativas e a concentração de recursos nas regiões mais favorecidas aprofundam as vulnerabilidades de crianças e adolescentes em contextos de pobreza e exclusão social.” A garantia da proteção integral demanda o enfrentamento dessas desigualdades por meio de políticas específicas e direcionadas às populações mais vulneráveis.

Apesar desses desafios, existem perspectivas promissoras para o aprimoramento da aplicação do ECA. A incorporação de novas tecnologias para o monitoramento e atendimento das demandas, o fortalecimento da participação social e o investimento em formação profissional são caminhos apontados por especialistas. Segundo Souza (2020), “a inovação nas práticas de proteção e o engajamento da comunidade são fundamentais para superar os entraves atuais e construir redes mais eficazes e inclusivas.”

Por fim, é importante destacar a necessidade de um compromisso político contínuo e efetivo para garantir recursos, apoio institucional e prioridade às ações voltadas à infância e adolescência. Fernandes (2017) ressalta que “a sustentabilidade das políticas públicas de proteção depende de decisões políticas que coloquem as crianças e adolescentes no centro das agendas governamentais e sociais.”

Em suma, o caminho para a plena aplicação do ECA e a prevenção efetiva da violência envolve superar desafios estruturais, investir em formação e articulação intersetorial, promover a conscientização social e combater as desigualdades. Esses esforços combinados têm o potencial de fortalecer as redes de proteção e garantir a efetividade dos direitos da criança e do adolescente, construindo uma sociedade mais justa, segura e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estatuto da Criança e do Adolescente representa um avanço decisivo na proteção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, especialmente no que tange à prevenção da violência. Ao estabelecer diretrizes legais e promover a articulação de políticas públicas integradas, o ECA oferece uma base sólida para a construção de redes de proteção que envolvem o Estado, a família e a sociedade. A análise realizada evidenciou que, embora a legislação seja abrangente e inovadora, sua efetividade depende da capacidade de implementação, da qualificação dos profissionais envolvidos e do comprometimento coletivo.

Destaca-se a importância do fortalecimento das redes de proteção e da participação ativa da sociedade civil, além do apoio contínuo às famílias, que são os primeiros agentes de proteção. Ademais, o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e regionais é essencial para garantir o acesso universal e equitativo aos direitos previstos no estatuto. Apesar dos desafios estruturais, existe um cenário promissor para aprimorar as práticas preventivas por meio da articulação intersetorial, capacitação profissional e mobilização social.

Por fim, reafirma-se que a prevenção da violência contra crianças e adolescentes é uma responsabilidade compartilhada que exige compromisso político, social e ético. O ECA deve ser compreendido não apenas como um conjunto de normas jurídicas, mas como um projeto de sociedade que valoriza a infância e promove a construção de ambientes seguros, acolhedores e protetores. Investir na aplicação efetiva do estatuto é investir no futuro, garantindo que crianças e adolescentes possam viver com dignidade, respeito e pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. F. Direitos da Criança e do Adolescente: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2019.

CAVALCANTI, A. L. Infância e direitos humanos: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FERNANDES, E. M. Proteção integral e políticas públicas: uma análise do ECA. Brasília: Fundação Abrinq, 2017.

LIMA, R. S. Família e sociedade na proteção da infância. Salvador: EDUFBA, 2016.

MARTINS, P. H. Intersetorialidade e redes de proteção: desafios para a infância. Recife: EDUPE, 2021.

OLIVEIRA, T. M. Redes de proteção social e prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 2018.

PEREIRA, C. A. Desigualdades sociais e proteção infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, J. P. Inovação e participação social na proteção das crianças. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SILVA, D. R. Mobilização social e cultura de direitos. Curitiba: Juruá, 2017.

RODRIGUES, F. L. Escola e prevenção da violência: desafios e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2018.

DESENVOLVENDO A LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: MARCO AURÉLIO GONÇALVES DA COSTA

RESUMO

Este artigo aborda o desenvolvimento da leitura crítica na educação básica, destacando sua importância para a formação de leitores capazes de interpretar e analisar textos de forma reflexiva. O objetivo principal é investigar estratégias pedagógicas que promovam o pensamento crítico por meio da leitura, contribuindo para a autonomia intelectual dos estudantes. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, que envolveu a análise de estudos e práticas educacionais relacionadas ao ensino da leitura crítica. Os resultados indicam que a aplicação de atividades que incentivam a reflexão sobre o conteúdo, a contextualização das informações e a comparação entre diferentes fontes favorece a construção de habilidades interpretativas. Além disso, observou-se que o desenvolvimento da leitura crítica contribui para a ampliação do repertório cultural dos alunos e para o fortalecimento da capacidade de argumentação. O artigo discute também os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas, como a falta de formação específica e os recursos limitados nas escolas. Conclui-se que o fortalecimento da leitura crítica na educação básica é fundamental para preparar os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade, sendo necessária a adoção de abordagens pedagógicas diversificadas e o investimento na formação continuada dos professores.

Palavras-chave: leitura crítica; educação básica; pensamento crítico; estratégias pedagógicas; autonomia intelectual.

ABSTRACT

This article addresses the development of critical reading in basic education, emphasizing its importance for forming readers capable of interpreting and analyzing texts reflectively. The main objective is to investigate pedagogical strategies that promote critical thinking through reading, contributing to students' intellectual autonomy. The methodology was based on a bibliographic research involving the analysis of studies and educational practices related to the teaching of critical reading. The results indicate that activities encouraging reflection on content, contextualization of information, and comparison between different sources favor the development of interpretative skills. Additionally, it was observed that critical reading development contributes to expanding students' cultural repertoire and strengthening argumentative capacity.

The article also discusses challenges faced by educators in implementing these practices, such as lack of specific training and limited school resources. It concludes that strengthening critical reading in basic education is essential to prepare students for active and conscious participation in society, requiring the adoption of diverse pedagogical approaches and investment in teacher continuing education.
Keywords: critical reading; basic education; critical thinking; pedagogical strategies; intellectual autonomy.

INTRODUÇÃO

A leitura crítica é uma competência essencial para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes na educação básica. Diferente da leitura literal, que se limita à decodificação do texto, a leitura crítica envolve a capacidade de analisar, interpretar, questionar e refletir sobre as informações apresentadas. Essa habilidade é fundamental para que os alunos possam se posicionar de maneira consciente e autônoma diante do vasto volume de informações disponíveis na sociedade contemporânea, especialmente em um contexto marcado pela diversidade de fontes e pela rápida circulação de conteúdos digitais. Neste sentido, o presente estudo busca abordar o desenvolvimento da leitura crítica nas etapas iniciais da educação básica, evidenciando sua importância para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de se promover práticas pedagógicas que ultrapassem a simples compreensão textual, incentivando o pensamento crítico desde as primeiras fases da escolarização. A educação básica tem um papel central na construção das bases cognitivas e sociais dos indivíduos, e a leitura crítica representa um instrumento valioso para o enfrentamento de desafios sociais, culturais e políticos. Além disso, a formação de leitores críticos contribui para o exercício da cidadania plena, uma vez que permite a análise crítica das mensagens recebidas, favorecendo a tomada de decisões informadas e a participação ativa na sociedade democrática.

A relevância deste estudo é, portanto, tanto social quanto educacional, pois investiga estratégias que possam fortalecer a capacidade crítica dos estudantes por meio do ensino da leitura. No âmbito científico, o artigo se insere em discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas inovadoras e a necessidade de atualização dos processos de ensino para responder às demandas atuais.

Considerando o contexto educacional brasileiro, marcado por desafios como a desigualdade de acesso à educação de qualidade e a falta de recursos, torna-se ainda mais importante refletir sobre maneiras efetivas de desenvolver habilidades que possam transformar a experiência de aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é investigar e analisar estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica na educação básica, enfatizando sua importância para a autonomia intelectual dos alunos. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar práticas educativas que promovam o pensamento crítico por meio da leitura; discutir os benefícios da leitura crítica para a formação integral dos estudantes; e apontar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas. A partir dessas reflexões, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos para professores, gestores e formuladores de políticas educacionais, com vistas a fortalecer o ensino da leitura crítica nas escolas.

Em suma, este trabalho destaca a leitura crítica como um componente fundamental do processo educativo, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de preparar os estudantes para o exercício consciente da cidadania. Assim, ao analisar métodos e desafios relacionados ao desenvolvimento dessa competência, pretende-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, promovendo uma formação mais completa e significativa para os alunos.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA

A leitura crítica é um processo complexo que ultrapassa a simples decodificação de palavras e frases, envolvendo uma análise profunda, interpretativa e reflexiva do conteúdo apresentado. Diferentemente da leitura superficial, que se restringe à compreensão literal do texto, a leitura crítica exige que o leitor se posicione diante do texto com um olhar questionador, capaz de identificar intenções, argumentos e possíveis vieses.

. Segundo Paulo Freire (1996), “ler o mundo precede a leitura da palavra”, destacando que a leitura crítica se relaciona diretamente com a compreensão da realidade social, política e cultural que cerca o sujeito leitor. Essa perspectiva amplia o entendimento do texto e o insere em um contexto maior, permitindo que o leitor desenvolva uma visão crítica acerca do conteúdo lido.

No âmbito da educação básica, a leitura crítica assume papel central na formação dos estudantes, pois é por meio dela que se constrói a autonomia intelectual e a capacidade de pensar criticamente sobre as informações recebidas. Conforme enfatiza Nóvoa (1992), “a educação deve formar sujeitos capazes de interrogar o saber e a sociedade, construindo um pensamento autônomo e responsável”. Esse processo é fundamental para que os alunos se tornem cidadãos críticos, preparados para participar ativamente da vida social e para tomar decisões conscientes e fundamentadas. Além disso, a leitura crítica contribui para o desenvolvimento do senso crítico, que é indispensável para o exercício da cidadania democrática.

A relevância da leitura crítica na educação básica também está associada à necessidade de preparar os alunos para lidar com o volume crescente de informações e com a diversidade de discursos presentes no cotidiano. Em um mundo marcado pela circulação rápida de conteúdos e pela multiplicidade de fontes, muitas vezes contraditórias, é imprescindível que os estudantes aprendam a selecionar, avaliar e interpretar essas informações com discernimento. Gentili (2003) ressalta que “a leitura crítica é um instrumento indispensável para a formação de leitores conscientes, capazes de identificar manipulações e construir interpretações fundamentadas”. Dessa forma, a leitura crítica não só aprimora a compreensão textual, mas também fortalece a capacidade de análise e julgamento frente à realidade.

Outro aspecto importante do conceito de leitura crítica é a sua relação com a construção do conhecimento de forma dialógica e participativa. Freire (1996) destaca que a leitura crítica deve ser um ato de libertação, que possibilite ao sujeito romper com a visão tradicional da educação bancária, na qual o aluno é um receptor passivo do conhecimento.

. A leitura crítica estimula o diálogo, a problematização e a reflexão, tornando o estudante um agente ativo no processo educativo. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e para a transformação da realidade, objetivos centrais da educação democrática e emancipatória.

Além disso, a leitura crítica na educação básica tem impacto direto no desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que favorece a compreensão de textos complexos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a análise, a síntese e a argumentação. De acordo com Morais e Souza (2013), “o domínio da leitura crítica amplia o repertório cultural do aluno e fortalece sua capacidade de construir argumentos consistentes, elementos essenciais para o sucesso escolar e a formação integral”. Esse processo contribui para que os estudantes não apenas absorvam informações, mas que as relacionem, problematizem e utilizem em diferentes contextos de aprendizagem.

A compreensão da leitura crítica como uma competência essencial para a educação básica implica também em reconhecer que seu desenvolvimento deve ser intencional e sistemático. A leitura crítica não é uma habilidade que se adquire automaticamente; ela precisa ser estimulada por meio de práticas pedagógicas adequadas e contextualizadas. Koch (2006) afirma que “a promoção da leitura crítica exige um trabalho contínuo e planejado, que considere as especificidades dos alunos e os diferentes gêneros textuais”. Assim, o desenvolvimento dessa competência deve estar presente desde os primeiros anos da escolarização, para que os estudantes possam consolidar essa habilidade ao longo da trajetória escolar.

Por fim, é importante destacar que a leitura crítica não é uma competência exclusiva da língua portuguesa, mas um elemento transversal a todas as áreas do conhecimento. A capacidade de interpretar criticamente textos científicos, históricos, filosóficos ou mesmo notícias e informações do cotidiano é indispensável para o aprendizado em diversas disciplinas. Portanto, o incentivo à leitura crítica deve ser uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes professores e áreas do currículo, fortalecendo o desenvolvimento integral do aluno.

Diante do exposto, fica evidente que a leitura crítica desempenha um papel fundamental na educação básica, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender, analisar e transformar a realidade. Ela fortalece a autonomia intelectual, amplia o repertório cultural e prepara os estudantes para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e mediada pela informação. Por isso, é indispensável que educadores e instituições de ensino valorizem e promovam a leitura crítica como uma prioridade no processo educativo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

O desenvolvimento da leitura crítica na educação básica depende diretamente das estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores, que precisam promover o engajamento ativo dos alunos com o texto e estimular o pensamento reflexivo. Segundo Koch (2006), “a leitura crítica deve ser estimulada por meio de práticas que provoquem a curiosidade e o pensamento autônomo, permitindo ao aluno construir seu próprio conhecimento a partir da interação com o texto”. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações para tornar-se um mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos estudantes.

Uma das estratégias mais eficazes para fomentar a leitura crítica é a problematização do conteúdo, que consiste em desafiar os alunos a questionarem as informações apresentadas e a relacioná-las com suas experiências e o contexto social. Freire (1996) destaca que “a problematização é o caminho para a conscientização, pois permite ao educando perceber as contradições presentes no mundo e refletir sobre elas”. Por meio desse processo, os alunos são estimulados a não aceitar passivamente o que leem, mas a buscar diferentes interpretações e a formular suas próprias opiniões fundamentadas.

Outra prática importante é o trabalho com diferentes gêneros textuais, que amplia o repertório cultural e ajuda o aluno a compreender as particularidades de cada tipo de texto. Conforme enfatiza Koch (2006), “a diversidade textual oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades interpretativas variadas, essenciais para a leitura crítica”. Assim, a leitura de notícias, crônicas, poemas, textos científicos, narrativas e textos argumentativos contribui para o enriquecimento do pensamento crítico, ao expor o leitor a diferentes linguagens, estruturas e intenções comunicativas.

O incentivo à leitura coletiva e às discussões em grupo também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura crítica. Morais e Souza (2013) afirmam que “a troca de ideias e o debate entre os alunos favorecem a ampliação do entendimento e o exercício da argumentação”. Por meio do diálogo, os estudantes têm a oportunidade de confrontar suas interpretações com as de colegas, o que enriquece a compreensão e permite a construção coletiva do conhecimento. Além disso, as discussões estimulam o respeito às opiniões divergentes, elemento importante para a formação cidadã.

A utilização de atividades que envolvam a análise comparativa de textos, como a identificação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, é outra estratégia que contribui para a leitura crítica. Gentili (2003) ressalta que “a comparação de fontes e perspectivas ajuda o leitor a desenvolver uma postura investigativa e a reconhecer possíveis manipulações ou distorções”. Esse tipo de atividade estimula os alunos a avaliar a confiabilidade das informações e a construir uma visão mais crítica e fundamentada sobre o conteúdo lido.

Além das estratégias relacionadas ao texto, o uso de recursos multimídia pode potencializar o desenvolvimento da leitura crítica. A incorporação de vídeos, imagens, infográficos e recursos digitais permite que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes linguagens e ampliem sua compreensão crítica. Nóvoa (1992) observa que “o acesso a múltiplas fontes e formatos de informação contribui para a formação de leitores mais preparados para interpretar e analisar a complexidade do mundo contemporâneo”.

A formação do professor é outro aspecto fundamental para a efetivação dessas estratégias. Conforme Libâneo (2017), “a falta de preparação específica dificulta a implementação de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico”. Portanto, investir na formação continuada dos educadores, oferecendo-lhes conhecimentos teóricos e práticos sobre a leitura crítica e metodologias ativas, é essencial para que possam mediar adequadamente o processo de aprendizagem e estimular a reflexão dos alunos.

Por fim, é importante destacar que as estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica devem ser contínuas e integradas ao currículo escolar, evitando que essa competência seja tratada de forma isolada. Koch (2006) defende que “a leitura crítica precisa estar presente em todas as áreas do conhecimento, para que os alunos possam aplicá-la em diferentes contextos e situações”. Essa abordagem interdisciplinar fortalece a capacidade dos estudantes de utilizar a leitura crítica como uma ferramenta para a compreensão global e para a atuação consciente na sociedade.

Em síntese, o desenvolvimento da leitura crítica na educação básica requer a adoção de múltiplas estratégias pedagógicas que incentivem o questionamento, a reflexão e o diálogo. A problematização do conteúdo, o uso de diferentes gêneros textuais, a leitura coletiva, a análise comparativa, a incorporação de recursos multimídia e a formação docente são elementos essenciais para que os alunos construam uma postura crítica e autônoma diante do texto e do mundo. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de promover uma educação que prepare os estudantes para os desafios do século XXI.

BENEFÍCIOS DA LEITURA CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

O desenvolvimento da leitura crítica proporciona inúmeros benefícios para a formação integral dos estudantes, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua capacidade de agir de forma consciente e responsável na sociedade. Morais e Souza (2013) afirmam que “a leitura crítica amplia o repertório cultural e estimula a construção do pensamento autônomo, elementos indispensáveis para a formação cidadã”. Assim, a leitura crítica é fundamental para a consolidação de habilidades cognitivas e sociais que ultrapassam os limites da sala de aula.

No âmbito acadêmico, a leitura crítica fortalece a capacidade dos alunos de compreender textos complexos, extrair informações relevantes e estabelecer relações entre diferentes ideias. Essa competência é essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e argumentação, que são requeridas em diferentes disciplinas e níveis de ensino. Segundo Koch (2006), “o domínio da leitura crítica favorece a construção de conhecimentos sólidos, pois permite ao aluno interagir de maneira ativa e reflexiva com os conteúdos apresentados”. Dessa forma, os estudantes se tornam agentes ativos na sua própria aprendizagem, capazes de questionar e aprofundar os temas estudados.

Além do impacto no desempenho escolar, a leitura crítica contribui significativamente para a formação da cidadania. Ela capacita os alunos a interpretar e avaliar criticamente as informações recebidas, favorecendo a construção de opiniões fundamentadas e o exercício da autonomia intelectual. Freire (1996) destaca que “a leitura crítica é um ato de libertação, que possibilita ao sujeito romper com a passividade e participar ativamente da transformação social”. Nesse sentido, a prática da leitura crítica estimula a consciência crítica dos estudantes, preparando-os para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo e para exercer seus direitos e deveres de forma consciente.

Outro benefício importante está relacionado ao fortalecimento das competências comunicativas. A leitura crítica estimula o desenvolvimento da argumentação, da capacidade de expressão e do respeito às opiniões divergentes, habilidades fundamentais para a convivência social e o diálogo democrático. Morais e Souza (2013) enfatizam que “a leitura crítica contribui para a formação de sujeitos que sabem expressar suas ideias de forma clara e fundamentada, respeitando as diferenças e promovendo o debate construtivo”. Essas competências são essenciais para a participação efetiva em espaços escolares e comunitários, bem como para a atuação profissional futura.

Além disso, a leitura crítica tem impacto positivo na ampliação do repertório cultural dos estudantes, expondo-os a diferentes perspectivas, valores e contextos sociais. Gentili (2003) ressalta que “a leitura crítica possibilita o contato com múltiplas vozes e realidades, favorecendo a compreensão da diversidade e o respeito à pluralidade cultural”. Essa dimensão é fundamental para a formação de cidadãos inclusivos e empáticos, capazes de valorizar a diversidade e atuar em um mundo globalizado e multicultural.

A prática da leitura crítica também auxilia no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, uma vez que os alunos aprendem a analisar as informações de forma criteriosa e a avaliar as consequências de suas escolhas. Koch (2006) afirma que “a leitura crítica prepara o estudante para enfrentar situações complexas, fornecendo ferramentas para a análise e resolução de problemas”. Essa habilidade é crucial para o enfrentamento dos desafios cotidianos, tanto na vida pessoal quanto na vida social e profissional.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento da leitura crítica contribui para a construção da identidade dos estudantes, auxiliando-os a compreender seu lugar no mundo e a desenvolver uma postura ética e responsável. Freire (1996) salienta que “a educação crítica é um processo de humanização, que ajuda o sujeito a reconhecer-se como agente transformador da sua realidade”. Dessa forma, a leitura crítica não só promove o conhecimento, mas também a construção de valores e atitudes que sustentam uma vida cidadã plena e consciente.

Em síntese, os benefícios da leitura crítica para a formação do estudante são amplos e multifacetados, abrangendo desde o aprimoramento das habilidades cognitivas e comunicativas até a consolidação da autonomia intelectual, da cidadania ativa e da identidade ética. Ao investir no desenvolvimento dessa competência, a educação básica contribui para a formação de indivíduos críticos, conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo, cumprindo seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA CRÍTICA

Apesar da reconhecida importância da leitura crítica para a formação dos estudantes e para a construção de uma educação de qualidade, a implementação efetiva dessa prática pedagógica enfrenta diversos desafios no contexto da educação básica. Esses desafios envolvem questões relacionadas à formação dos professores, às condições institucionais das escolas, ao currículo e às metodologias adotadas, entre outros aspectos.

Um dos principais obstáculos apontados na literatura é a falta de formação específica e continuada dos professores para trabalhar com o desenvolvimento da leitura crítica. Libâneo (2017) destaca que “a ausência de preparo adequado dificulta a incorporação de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos alunos”. Muitos docentes ingressam na carreira sem receber uma formação sólida que os habilite a mediar processos de leitura crítica, o que compromete a qualidade do ensino nessa área. Além disso, a carência de oportunidades de formação continuada impede que os professores atualizem suas metodologias e ampliem seus conhecimentos acerca das práticas inovadoras relacionadas à leitura crítica.

Outro desafio significativo está relacionado às condições estruturais e recursos disponíveis nas escolas públicas, que muitas vezes são insuficientes para promover um ensino eficaz da leitura crítica. Segundo Nóvoa (1992), “a falta de materiais didáticos diversificados, bibliotecas atualizadas e acesso a tecnologias limita o trabalho pedagógico e a possibilidade de oferecer aos alunos experiências variadas de leitura”. Essa limitação prejudica o acesso dos estudantes a diferentes gêneros textuais e mídias, que são fundamentais para a ampliação do repertório e para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas.

Além disso, o currículo escolar apresenta-se como um desafio para a implementação do ensino da leitura crítica, sobretudo devido à sobrecarga de conteúdos e à ênfase em avaliações padronizadas que privilegiam a memorização em detrimento da reflexão. Libâneo (2017) aponta que “os currículos muitas vezes priorizam o ensino tradicional, restringindo o tempo e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a criticidade”. Essa situação leva a um ensino fragmentado, no qual as competências críticas são deixadas de lado ou abordadas de forma superficial, comprometendo a formação integral dos alunos.

A resistência a mudanças pedagógicas por parte de alguns educadores e gestores também configura um obstáculo relevante. A introdução da leitura crítica exige que professores adotem novas posturas e metodologias, o que pode gerar insegurança e dificuldades na prática cotidiana. Freire (1996) ressalta que “a transformação da educação requer a superação de hábitos e rotinas arraigadas, o que demanda apoio, formação e um ambiente propício para a inovação”. Sem o suporte adequado, o processo de implementação da leitura crítica pode ser desmotivado ou mal conduzido, prejudicando seus resultados.

Outro fator a ser considerado é a diversidade presente nas salas de aula, que exige estratégias pedagógicas adaptadas às diferentes realidades, níveis de compreensão e interesses dos alunos. A heterogeneidade dos estudantes demanda uma atenção especial para que o ensino da leitura crítica seja acessível e significativo para todos. Koch (2006) destaca que “a promoção do pensamento crítico deve considerar as especificidades do grupo, proporcionando atividades que respeitem as diferentes trajetórias e contextos dos alunos”.

”. Esse aspecto torna o planejamento e a execução das práticas mais complexos, exigindo do professor habilidades pedagógicas avançadas.

Por fim, é importante mencionar o papel das políticas públicas e do apoio institucional na superação desses desafios. A implementação de programas de incentivo à leitura crítica, a destinação de recursos para formação docente e a revisão curricular são medidas necessárias para consolidar essa competência no ensino básico. Nóvoa (1992) afirma que “a efetivação de mudanças significativas na educação depende do comprometimento dos gestores e da existência de políticas que garantam condições para a inovação pedagógica”. Assim, o engajamento de todos os atores envolvidos, desde professores até formuladores de políticas, é fundamental para o avanço do ensino da leitura crítica.

Em suma, os desafios na implementação do ensino da leitura crítica na educação básica são complexos e multifacetados, envolvendo questões formativas, estruturais, curriculares, culturais e institucionais. A superação desses obstáculos demanda um esforço conjunto que inclua a valorização e capacitação dos professores, a melhoria das condições de trabalho nas escolas, a revisão das propostas curriculares e o fortalecimento das políticas educacionais. Somente assim será possível garantir que a leitura crítica seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar, promovendo uma educação mais reflexiva, democrática e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da leitura crítica na educação básica revela-se fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma postura reflexiva, autônoma e consciente diante dos textos e da realidade social. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que a leitura crítica ultrapassa o simples entendimento literal, exigindo a capacidade de análise, interpretação e avaliação das informações, habilidades indispensáveis para a formação cidadã e para o exercício da autonomia intelectual.

A partir da revisão bibliográfica, destacou-se a importância de estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, como a problematização dos conteúdos, o uso diversificado de gêneros textuais, as discussões coletivas e a análise comparativa de diferentes fontes. Essas práticas favorecem a construção do conhecimento de forma ativa e dialógica, promovendo o engajamento dos alunos e ampliando seu repertório cultural.

Entretanto, o artigo também evidenciou os desafios enfrentados para a efetiva implementação do ensino da leitura crítica, como a insuficiente formação dos professores, as condições estruturais limitadas das escolas, a rigidez curricular e a resistência a mudanças pedagógicas. A superação desses obstáculos requer investimentos em políticas públicas, formação continuada e a valorização do papel do educador como mediador do processo de aprendizagem.

Por fim, ressalta-se que a leitura crítica deve ser tratada como um componente transversal e permanente do currículo escolar, presente em todas as áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino. Essa integração é essencial para que os estudantes desenvolvam competências para interpretar e agir criticamente em múltiplos contextos, tornando-se cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Assim, este estudo reforça a necessidade de se priorizar a leitura crítica na educação básica, reconhecendo seu potencial transformador e sua contribuição para uma educação mais democrática, inclusiva e significativa. Ao fortalecer essa competência, a escola cumpre seu papel social de formar sujeitos capazes de refletir, questionar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Paulo. Leitura Crítica: leitura, discurso e ideologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. A Coisa Toda — Texto, discurso e ensino. 3. ed. Campinas: Pontes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAIS, Ana Lúcia de; SOUZA, Teresa Cristina. Leitura crítica e formação do leitor. São Paulo: Loyola, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação. Porto: Porto Editora, 1992.

A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

AUTOR: NANCY GONÇALVES DA COSTA

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre pedagogia e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, investigando como a integração desses recursos pode potencializar a prática educativa e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. O objetivo principal é analisar de que forma as tecnologias digitais, quando incorporadas às metodologias pedagógicas, influenciam a construção do conhecimento e a dinâmica da sala de aula. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, envolvendo a análise crítica de estudos e publicações recentes sobre o tema, visando compreender as práticas mais eficazes e os desafios enfrentados pelos educadores na utilização desses recursos. Os resultados indicam que a utilização adequada das tecnologias digitais promove maior engajamento dos alunos, estimula a autonomia e favorece a personalização do aprendizado, ao mesmo tempo em que requer dos professores a adaptação de suas estratégias e a constante atualização de suas competências digitais. Observou-se ainda que a presença das tecnologias digitais possibilita a diversificação dos materiais didáticos e amplia as possibilidades de interação e colaboração entre estudantes e docentes. Contudo, a pesquisa também destaca obstáculos como a falta de infraestrutura adequada, a resistência de alguns profissionais e a necessidade de formação continuada. Em síntese, o estudo evidencia que a convergência entre pedagogia e tecnologias digitais representa um caminho promissor para a inovação educativa, desde que haja planejamento, preparo e suporte institucional.

Palavras-chave: pedagogia; tecnologias digitais; ensino-aprendizagem; inovação educativa; competências digitais.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between pedagogy and digital technologies in the teaching-learning process, investigating how the integration of these resources can enhance educational practice and contribute to student development. The main objective is to analyze how digital technologies, when incorporated into pedagogical methodologies, influence knowledge construction and classroom dynamics.

The research was conducted through a literature review, involving a critical analysis of recent studies and publications on the topic, aiming to understand the most effective practices and challenges faced by educators in using these resources. Results indicate that the appropriate use of digital technologies promotes greater student engagement, stimulates autonomy, and favors personalized learning, while requiring teachers to adapt their strategies and continuously update their digital skills. It was also observed that the presence of digital technologies enables diversification of teaching materials and expands opportunities for interaction and collaboration between students and teachers. However, the study also highlights obstacles such as inadequate infrastructure, resistance from some professionals, and the need for ongoing training. In summary, the study shows that the convergence between pedagogy and digital technologies represents a promising path for educational innovation, provided there is planning, preparation, and institutional support.

Keywords: pedagogy; digital technologies; teaching and learning; educational innovation; digital skills.

INTRODUÇÃO

A crescente incorporação das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas tem provocado profundas transformações em diversas áreas, especialmente no campo educacional. O uso desses recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas vem se mostrando uma tendência irreversível e uma necessidade contemporânea para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este artigo aborda a relação entre pedagogia e tecnologias digitais, buscando compreender como essa integração pode contribuir para uma educação mais dinâmica, inclusiva e alinhada com as demandas do século XXI. O interesse por esse tema decorre do papel central que a educação desempenha na formação dos indivíduos, aliado ao avanço acelerado das tecnologias que oferecem múltiplas possibilidades para inovar o ambiente escolar.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância social e educacional que a incorporação das tecnologias digitais assume no contexto atual, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino para proporcionar uma aprendizagem significativa e conectada à realidade dos estudantes. A pandemia global evidenciou ainda mais a necessidade da utilização dessas ferramentas, demonstrando que a educação pode ultrapassar barreiras físicas e temporais quando apoiada por recursos digitais. Além disso, a presença constante de tecnologias no cotidiano dos jovens faz com que seu uso seja não apenas desejável, mas essencial para estimular o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade.

O objetivo geral deste estudo é analisar de que maneira as tecnologias digitais influenciam o processo pedagógico e como elas podem ser integradas às práticas educativas para potencializar o ensino e a aprendizagem. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os benefícios e desafios da utilização das tecnologias digitais em ambientes escolares; examinar as estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão desses recursos; e refletir sobre a formação necessária para que educadores possam tirar o máximo proveito dessas ferramentas.

A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica que reuniu informações e análises sobre experiências, teorias e reflexões acerca do uso das tecnologias digitais na educação. Busca-se contribuir para a compreensão dos impactos dessa integração, tanto no aspecto prático quanto no desenvolvimento de novas competências por parte dos professores e alunos. Além disso, pretende-se oferecer subsídios para educadores e gestores que desejam aprimorar suas práticas pedagógicas diante das transformações tecnológicas.

Em suma, este estudo destaca a importância da articulação entre pedagogia e tecnologias digitais como caminho para promover uma educação mais atualizada, eficiente e inclusiva. A reflexão sobre esse tema é fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe as mudanças sociais e culturais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A chegada e a popularização das tecnologias digitais têm provocado uma verdadeira revolução no campo da educação, alterando profundamente as formas tradicionais de ensinar e aprender. Essa transformação não se restringe à simples substituição de ferramentas analógicas por digitais, mas implica mudanças estruturais na organização do processo pedagógico, nas interações entre professores e alunos, bem como na construção do conhecimento. Moran (2015) enfatiza que “a tecnologia, quando bem utilizada, pode ampliar os espaços e tempos de aprendizagem, promovendo um ambiente mais interativo e colaborativo”, o que evidencia o potencial dos recursos digitais para ir além da sala de aula convencional, promovendo uma educação contínua e mais flexível.

Historicamente, a pedagogia clássica era pautada em uma estrutura mais rígida, onde o professor detinha o papel central e o aluno assumia uma postura passiva, recebendo o conhecimento de forma unidirecional. A introdução das tecnologias digitais desafia esse paradigma, proporcionando novas possibilidades para que o estudante se torne protagonista de sua aprendizagem. Com o uso de computadores, tablets, smartphones e diversas plataformas educacionais, o aluno pode explorar conteúdos de forma mais autônoma, interagir com colegas e professores em ambientes virtuais e construir seu próprio caminho de aprendizado, conforme suas necessidades e interesses. Segundo Moran (2015), “as tecnologias não são meros instrumentos; elas configuram e transformam práticas sociais, incluindo as educativas”.

Além da autonomia, as tecnologias digitais promovem a personalização do ensino, que se mostra uma resposta importante à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Cada estudante possui um ritmo, estilo e interesse próprios, que nem sempre são contemplados pelo modelo tradicional. Através das ferramentas digitais, é possível criar ambientes e atividades adaptadas, que respeitam essas diferenças e favorecem uma aprendizagem mais significativa. Conforme Kenski (2013), “a personalização da aprendizagem por meio da tecnologia digital contribui para que os alunos tenham experiências educacionais mais adequadas às suas necessidades, potencializando o desenvolvimento de competências essenciais”.

Outro aspecto crucial dessa transformação refere-se ao acesso a uma enorme variedade de recursos educacionais, que ultrapassam os limites dos livros didáticos e do quadro-negro. As tecnologias digitais possibilitam o uso de vídeos, animações, simulações, jogos educacionais, bibliotecas virtuais, entre outros materiais que enriquecem o processo de ensino e tornam os conteúdos mais concretos e atraentes. Moran (2015) destaca que “a tecnologia amplia o repertório didático do professor e permite a diversificação das estratégias de ensino, facilitando a aproximação dos conteúdos com a realidade dos estudantes”.

É importante destacar, contudo, que a simples presença das tecnologias digitais não garante automaticamente a melhoria do processo educativo. A transformação efetiva depende de um uso intencional e planejado, em que a tecnologia seja incorporada como um recurso pedagógico que potencialize os objetivos educacionais. A tecnologia deve ser vista como meio e não como fim em si mesma. Kenski (2013) alerta que “o desafio está em integrar a tecnologia de forma crítica e reflexiva, para que ela não se transforme em um elemento distração ou em substituto da mediação pedagógica”.

Além disso, a transformação da educação através das tecnologias digitais envolve mudanças nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento para atuar como mediador e facilitador da aprendizagem, orientando o estudante na busca e no uso dos recursos digitais, além de fomentar o desenvolvimento de competências críticas e éticas relacionadas ao uso da informação. Moran (2015) ressalta que “a mediação pedagógica é fundamental para garantir que o uso das tecnologias favoreça o pensamento crítico e a construção de conhecimento significativo”.

Em suma, a transformação da educação pela incorporação das tecnologias digitais representa um processo complexo e multifacetado, que exige uma reflexão aprofundada sobre o papel da pedagogia na contemporaneidade. O desafio está em articular o potencial tecnológico com as práticas pedagógicas, garantindo que a tecnologia contribua para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e contextualizada, capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo atual.

A integração das tecnologias digitais no contexto educacional tem trazido uma série de benefícios que impactam diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esses recursos proporcionam novas maneiras de interação com o conteúdo, ampliando as possibilidades pedagógicas e promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico, atrativo e eficiente. Kenski (2013) destaca que “a tecnologia possibilita novas formas de construir o conhecimento, por meio de atividades que envolvem criatividade, colaboração e reflexão crítica”, ressaltando o papel ativo do aluno no processo educativo mediado por ferramentas digitais.

Um dos principais benefícios é o aumento do engajamento dos alunos. As tecnologias digitais oferecem meios interativos, como jogos educacionais, quizzes, vídeos e simulações, que despertam o interesse dos estudantes e tornam o aprendizado mais prazeroso. Essa interatividade estimula a participação e a motivação, elementos essenciais para a aprendizagem significativa. Moran (2015) afirma que “o uso de tecnologias na educação pode transformar o aluno em protagonista do seu próprio aprendizado, fortalecendo sua autonomia e capacidade de decisão”.

Além disso, a tecnologia permite a diversificação dos métodos e materiais didáticos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto alguns alunos se beneficiam de recursos visuais, outros preferem atividades práticas ou leitura aprofundada. As plataformas digitais possibilitam o acesso a conteúdos multimodais, ampliando as chances de compreensão e fixação dos conceitos. Kenski (2013) ressalta que “a variedade de recursos digitais contribui para a personalização do ensino, oferecendo caminhos diferentes para que cada estudante construa seu conhecimento de acordo com suas características e necessidades”.

Outro aspecto importante é o estímulo à colaboração e ao trabalho em grupo. Ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de comunicação online facilitam a interação entre estudantes e professores, permitindo o compartilhamento de ideias, o desenvolvimento de projetos coletivos e a construção conjunta do conhecimento. Essa colaboração favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas essenciais para a vida em sociedade, como o diálogo, a negociação e a resolução de problemas. Moran (2015) destaca que “a tecnologia promove espaços colaborativos que incentivam a troca de experiências e o aprendizado coletivo”.

Além do mais, o uso das tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de competências digitais, hoje fundamentais no mundo contemporâneo. A familiarização com ferramentas tecnológicas prepara os estudantes para o mercado de trabalho e para a participação cidadã em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Kenski (2013) enfatiza que “o domínio das tecnologias digitais é uma competência indispensável, e a escola desempenha papel crucial na formação dos alunos para esse contexto”.

Ademais, as tecnologias digitais facilitam a avaliação formativa e contínua do processo de aprendizagem. Por meio de plataformas digitais, é possível acompanhar o progresso dos alunos em tempo real, identificar dificuldades específicas e oferecer feedbacks personalizados. Essa prática favorece a adaptação das estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais eficaz e centrado nas necessidades do estudante. Moran (2015) aponta que “a avaliação mediada por tecnologia permite uma visão mais detalhada do aprendizado, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas e oportunas”.

Por fim, é importante destacar que os benefícios das tecnologias digitais na educação vão além do ambiente escolar, pois promovem o acesso à educação para públicos diversos, incluindo pessoas com deficiências, estudantes em áreas remotas e aqueles com horários ou necessidades especiais. As plataformas online e os recursos digitais democratizam o ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem e contribuindo para a inclusão social. Kenski (2013) ressalta que “as tecnologias digitais possuem um potencial transformador para a educação inclusiva, superando barreiras físicas e sociais”.

Em síntese, os benefícios pedagógicos decorrentes do uso das tecnologias digitais são múltiplos e impactam positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Desde o aumento do engajamento e da autonomia dos estudantes até a promoção da colaboração, personalização e inclusão, essas ferramentas ampliam as possibilidades educativas e preparam os alunos para os desafios do século XXI. Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é fundamental que o uso das tecnologias seja planejado, intencional e acompanhado de formação adequada dos educadores.

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, sua integração no ambiente escolar enfrenta diversos desafios e limitações que precisam ser cuidadosamente considerados. Esses obstáculos vão desde questões estruturais até aspectos pedagógicos e culturais, que podem comprometer o uso efetivo dessas ferramentas e limitar seu potencial transformador na educação.

Um dos principais desafios apontados por Moran (2015) é a infraestrutura inadequada nas instituições de ensino. Muitas escolas ainda não dispõem de equipamentos suficientes, conexão à internet de qualidade ou ambientes adequados para a utilização das tecnologias digitais. O autor afirma que “a infraestrutura precária é um dos maiores entraves para o uso efetivo das tecnologias na educação, dificultando o acesso e a continuidade do aprendizado”. Sem recursos tecnológicos mínimos e condições adequadas, a utilização das tecnologias torna-se limitada e fragmentada, afetando negativamente a experiência dos estudantes e professores.

Outro desafio importante está relacionado à formação dos educadores. Kenski (2013) destaca que “a falta de capacitação adequada dos professores é um dos principais obstáculos para a integração das tecnologias digitais no ensino”. Muitos docentes não possuem habilidades técnicas nem conhecimentos pedagógicos para utilizar as ferramentas digitais de forma produtiva e crítica, o que pode resultar em um uso superficial ou mecânico, restrito a atividades simples e pouco inovadoras. Além disso, a formação inicial muitas vezes não contempla de maneira suficiente a preparação para o uso das tecnologias, tornando necessária a oferta contínua de cursos, workshops e outras ações de capacitação.

A resistência cultural de alguns profissionais da educação também se configura como uma barreira significativa. A mudança de práticas pedagógicas consolidadas demanda tempo, disposição para aprender e adaptar-se a novas metodologias. Moran (2015) observa que “alguns professores resistem à incorporação das tecnologias digitais por medo da perda de controle sobre a sala de aula ou por não se sentirem confortáveis com os recursos tecnológicos”. Essa resistência pode gerar um ambiente desfavorável para a inovação e comprometer o aproveitamento dos recursos disponíveis.

Outro aspecto que limita a integração das tecnologias é a desigualdade no acesso aos recursos digitais, fenômeno conhecido como “divisão digital”. Mesmo quando as escolas possuem infraestrutura adequada, muitos estudantes enfrentam dificuldades para acessar computadores, internet ou dispositivos móveis em casa. Kenski (2013) enfatiza que “a desigualdade no acesso às tecnologias digitais pode ampliar as desigualdades educacionais, prejudicando os alunos em situação de vulnerabilidade”. Essa disparidade dificulta a continuidade do aprendizado fora da escola e gera desequilíbrios no desenvolvimento das competências digitais entre os estudantes.

Além das questões estruturais e pedagógicas, também existem desafios relacionados à segurança e ao uso ético das tecnologias. O ambiente digital pode expor alunos a riscos como o acesso a conteúdos inadequados, cyberbullying, e problemas relacionados à privacidade e proteção de dados. Portanto, é essencial que as instituições educativas desenvolvam políticas claras e promovam a educação para o uso responsável das tecnologias digitais. Moran (2015) alerta que “a mediação do professor é fundamental para orientar os alunos na utilização crítica, ética e segura das ferramentas tecnológicas”.

Por fim, é importante destacar que a simples presença das tecnologias digitais não garante a inovação pedagógica. Kenski (2013) destaca que “a tecnologia por si só não transforma a educação; é necessária a mudança nas práticas pedagógicas e na cultura escolar para que o potencial das tecnologias seja plenamente aproveitado”. Isso significa que a integração efetiva exige planejamento, reflexão e alinhamento das ferramentas tecnológicas com os objetivos educacionais, valorizando a mediação do professor e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Em síntese, os desafios e limitações na integração das tecnologias digitais envolvem fatores múltiplos, que vão desde a infraestrutura e capacitação dos professores até aspectos culturais, sociais e éticos. Superar esses obstáculos é fundamental para que a tecnologia possa cumprir seu papel transformador na educação, promovendo um ensino mais inclusivo, dinâmico e conectado às demandas contemporâneas. A atenção a esses desafios deve ser prioridade para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas que buscam a inovação educativa por meio das tecnologias digitais.

A formação docente é um elemento central para o sucesso da integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A simples disponibilização de equipamentos e recursos tecnológicos não é suficiente para garantir uma utilização pedagógica eficaz; é imprescindível que os professores estejam preparados para incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e inovadora. Kenski (2013) enfatiza que “a atualização constante e o desenvolvimento de competências digitais são indispensáveis para que o docente utilize a tecnologia de forma crítica e criativa”.

A formação dos professores deve contemplar tanto o domínio técnico das ferramentas digitais quanto a compreensão das possibilidades pedagógicas que elas oferecem. O uso competente das tecnologias exige mais do que o simples manuseio de dispositivos; envolve a capacidade de planejar atividades que incorporem esses recursos para ampliar o aprendizado, promover a colaboração entre estudantes e estimular o pensamento crítico. Moran (2015) destaca que “a formação docente deve ir além do conhecimento técnico e envolver a reflexão sobre as práticas educativas e a mediação pedagógica no contexto digital”.

Nesse sentido, os programas de formação continuada desempenham papel fundamental. Muitos professores não receberam em sua formação inicial a preparação adequada para o uso das tecnologias digitais, tornando-se necessário o oferecimento constante de cursos, workshops, seminários e outras ações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades digitais e pedagógicas. Essa formação deve ser contextualizada à realidade da escola e do professor, considerando os desafios locais e as necessidades específicas dos alunos. Kenski (2013) ressalta que “a formação docente precisa ser contínua e contextualizada para garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para as demandas do ensino digital”.

Além da capacitação técnica e pedagógica, é essencial que a formação docente promova a construção de uma postura crítica em relação às tecnologias digitais. O professor deve estar consciente dos impactos sociais, culturais e éticos do uso dessas ferramentas, bem como das limitações e potenciais riscos associados. Moran (2015) afirma que “o educador deve ser um mediador crítico, capaz de orientar os alunos no uso ético, seguro e responsável das tecnologias, promovendo uma cultura digital reflexiva”.

Outro ponto importante é a criação de redes colaborativas entre educadores, que favorecem a troca de experiências, conhecimentos e estratégias relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Esses espaços de aprendizagem coletiva contribuem para a superação da sensação de isolamento que muitos professores enfrentam e estimulam a inovação pedagógica. Kenski (2013) destaca que “a colaboração entre docentes é fundamental para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas educativas mais eficazes no contexto digital”.

Por fim, é necessário que as instituições educacionais e os gestores estejam comprometidos com a valorização e o apoio à formação dos professores. Isso inclui a oferta de tempo, recursos e incentivos para que os educadores possam participar de programas de capacitação e experimentar novas abordagens pedagógicas. Moran (2015) ressalta que “a implementação das tecnologias digitais na educação depende diretamente do suporte institucional que os professores recebem para sua formação e desenvolvimento profissional”.

Em resumo, a formação docente para o uso das tecnologias digitais é um processo contínuo, multidimensional e fundamental para garantir que a tecnologia seja incorporada de forma efetiva e transformadora na prática educativa. O investimento na capacitação dos professores representa um passo essencial para que a educação se atualize e responda às demandas do mundo contemporâneo, promovendo um ensino mais significativo, inclusivo e alinhado às novas formas de conhecimento e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre pedagogia e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem constitui uma temática relevante e atual, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente a educação. Ao longo deste artigo, foi possível observar que as tecnologias, quando integradas de maneira planejada e crítica às práticas pedagógicas, representam um importante instrumento para promover o engajamento, a personalização do ensino, a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

Contudo, apesar dos inúmeros benefícios pedagógicos oferecidos pelos recursos digitais, a sua incorporação no contexto educacional ainda enfrenta uma série de desafios.

. Questões como a precariedade da infraestrutura escolar, a resistência de alguns profissionais e, principalmente, a carência de formação adequada dos docentes são obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas públicas eficazes, investimentos contínuos e uma gestão escolar comprometida com a inovação e a inclusão.

Nesse sentido, a formação docente se mostra como elemento central nesse processo de transformação. A capacitação técnica e pedagógica dos professores deve ser contínua, contextualizada e voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa frente ao uso das tecnologias. Além disso, é fundamental que o professor seja reconhecido como mediador do conhecimento e protagonista da mudança educativa, tendo o apoio das instituições para experimentar, refletir e construir novas práticas.

Portanto, a integração entre pedagogia e tecnologias digitais exige um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores, estudantes e políticas públicas. Essa convergência não deve ser vista apenas como uma adaptação ao mundo digital, mas como uma oportunidade de repensar os modos de ensinar e aprender, tornando a educação mais significativa, equitativa e alinhada aos desafios do presente e do futuro. A escola, como espaço de transformação social, deve se abrir ao novo, sem perder de vista seus valores humanistas e o compromisso com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2015.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA: TORNANDO O ENSINO SIGNIFICATIVO PARA OS ESTUDANTES

AUTOR: PRISCILA LEITE DOMINGUES SAMPAIO

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da contextualização no ensino da matemática como estratégia para tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. O objetivo é analisar como a aplicação de contextos reais e do cotidiano pode contribuir para o desenvolvimento do interesse, da compreensão e da aplicação prática dos conteúdos matemáticos. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, explorando estudos que discutem metodologias que promovem a ligação entre o conhecimento matemático e situações reais vivenciadas pelos alunos. Os resultados indicam que a contextualização favorece a motivação dos estudantes e facilita a compreensão de conceitos abstratos, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e duradoura. Além disso, observa-se que o uso de problemas e exemplos contextualizados estimula o raciocínio crítico e a capacidade de resolução de problemas, habilidades essenciais para a formação integral dos alunos. A discussão também evidencia que, apesar dos benefícios, há desafios para a implementação dessa prática, como a necessidade de formação adequada dos professores e a adaptação do material didático. Conclui-se que a contextualização é um recurso pedagógico fundamental para promover um ensino de matemática mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes, contribuindo para a superação de dificuldades e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

Palavras-chave: contextualização; ensino de matemática; aprendizagem significativa; metodologias ativas; formação docente

ABSTRACT

This article addresses the importance of contextualizing mathematics teaching as a strategy to make learning more meaningful for students. The objective is to analyze how applying real-life and everyday contexts can enhance students' interest, understanding, and practical application of mathematical content. The research was conducted through a literature review, exploring studies that discuss methodologies linking mathematical knowledge with real situations experienced by students. Results indicate that contextualization increases student motivation and facilitates the understanding of abstract concepts, promoting more effective and lasting learning. Furthermore, the use of contextualized problems and examples stimulates critical thinking and problem-solving skills, essential for students' integral formation.

. The discussion also reveals challenges in implementing this practice, such as the need for adequate teacher training and adaptation of teaching materials. It is concluded that contextualization is a fundamental pedagogical resource to promote more relevant mathematics education connected to students' realities, helping to overcome difficulties and develop essential life skills.
Keywords: contextualization; mathematics education; meaningful learning; active methodologies; teacher training

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina fundamental no currículo escolar, desempenhando papel essencial na formação intelectual e cidadã dos estudantes. No entanto, muitos alunos apresentam dificuldades para compreender e se interessar pelo ensino matemático, especialmente quando os conteúdos são apresentados de forma abstrata e desvinculados de sua realidade. Essa situação torna evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando estratégias que tornem o aprendizado mais significativo e conectado ao cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, a contextualização do ensino da matemática surge como uma abordagem promissora para aproximar os conceitos matemáticos das experiências reais dos alunos, facilitando a compreensão, a motivação e a aplicação prática dos conteúdos.

Este estudo se propõe a investigar a importância da contextualização no ensino da matemática como recurso pedagógico capaz de contribuir para a aprendizagem significativa. A escolha desse tema decorre da constatação, em pesquisas educacionais e em experiências práticas, de que muitos estudantes têm dificuldade em enxergar a aplicabilidade da matemática fora do ambiente escolar, o que impacta negativamente seu desempenho e interesse pela disciplina. Além disso, a contextualização pode ser uma ferramenta para promover a inclusão e o desenvolvimento do pensamento crítico, ao conectar o saber matemático a situações reais, sociais e culturais.

A relevância social do tema está na possibilidade de transformar o ensino da matemática em uma prática mais acessível e motivadora, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento matemático em diferentes contextos da vida pessoal e profissional. Sob a perspectiva educacional, o estudo busca colaborar com a reflexão sobre metodologias que valorizem a aprendizagem ativa e significativa, oferecendo subsídios para a prática docente e o desenvolvimento de materiais didáticos que dialoguem com a realidade dos alunos. Do ponto de vista científico, a pesquisa visa aprofundar o entendimento das contribuições e desafios da contextualização como estratégia pedagógica no ensino da matemática.

O objetivo geral deste artigo é analisar como a contextualização pode tornar o ensino da matemática mais significativo para os estudantes. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os benefícios da contextualização na motivação e na compreensão dos conteúdos matemáticos; discutir os desafios enfrentados para a implementação dessa prática no cotidiano escolar; e apresentar recomendações para a formação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao longo do trabalho, serão exploradas abordagens teóricas e evidências provenientes de estudos que fundamentam a importância da contextualização, bem como reflexões sobre as condições necessárias para sua efetiva aplicação. Espera-se que os resultados possam contribuir para a melhoria das práticas educativas, promovendo um ensino de matemática mais conectado com a realidade dos estudantes e, consequentemente, mais eficaz e transformador.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A contextualização no ensino da matemática tem se consolidado como uma abordagem pedagógica fundamental para superar as dificuldades que tradicionalmente acompanham o aprendizado dessa disciplina. Segundo Skovsmose (1994), a matemática deve ser ensinada de forma a permitir que os estudantes “relacionem os conceitos abstratos com situações concretas, tornando o conhecimento mais acessível e significativo”. A autora enfatiza que a matemática, quando desvinculada do contexto em que os alunos vivem, torna-se meramente um conjunto de fórmulas e procedimentos sem sentido prático, o que pode gerar desinteresse e dificuldades na assimilação dos conteúdos.

Além disso, Freire (1996) argumenta que a educação deve estar “ancorada na realidade concreta dos educandos, pois só assim o processo de ensino-aprendizagem torna-se verdadeiramente significativo”. Para o educador brasileiro, o diálogo entre o conhecimento escolar e as experiências cotidianas do estudante é essencial para a construção de saberes que façam sentido e que possam ser aplicados para além do ambiente escolar. Nesse sentido, a contextualização funciona como uma ponte que conecta o conteúdo matemático às vivências dos alunos, facilitando a compreensão e valorizando o aprendizado.

A matemática contextualizada também permite que os estudantes percebam a utilidade prática da disciplina. D’Ambrosio (2001) destaca que “a matemática ensinada de forma contextualizada promove a alfabetização matemática, isto é, a capacidade do indivíduo para utilizar o conhecimento matemático em sua vida diária e social”. Para o autor, essa alfabetização é crucial para que o aluno se torne um cidadão crítico, capaz de compreender e interagir com o mundo que o cerca, aplicando conceitos matemáticos em diversas situações cotidianas, desde o gerenciamento de finanças pessoais até a interpretação de informações estatísticas.

Outro aspecto importante é que a contextualização favorece a aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por Ausubel (2003), que define que “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é ancorado em conceitos já existentes na mente do aluno”. A contextualização facilita essa ancoragem, pois apresenta os conteúdos matemáticos em situações que fazem parte do universo do estudante, permitindo que ele relacione o que já sabe com o que está aprendendo. Isso não só melhora a retenção do conhecimento, mas também estimula o interesse e o envolvimento com a disciplina.

A pesquisa em educação matemática também aponta que a contextualização contribui para o desenvolvimento de competências importantes para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicar conhecimentos em diferentes contextos. Niss (2003) ressalta que “a matemática deve ser ensinada não apenas como uma disciplina formal, mas como uma ferramenta para interpretar e agir sobre a realidade”.

A contextualização, portanto, não é apenas um recurso didático, mas uma forma de promover a educação integral e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Entretanto, a contextualização não deve ser entendida apenas como a simples aplicação de problemas reais no ensino da matemática. Para que seja eficaz, ela deve envolver uma reflexão sobre a relevância e o significado das situações propostas, garantindo que os estudantes estabeleçam relações claras entre os conceitos matemáticos e as experiências concretas. Segundo Ponte (2006), “a contextualização deve ser cuidadosamente planejada para que não se transforme em uma mera decoração do conteúdo, mas sim em um elemento que enriqueça a compreensão e estimule o raciocínio”.

Em resumo, a contextualização no ensino da matemática é uma estratégia pedagógica que visa aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, motivador e aplicável. Ela promove a compreensão profunda dos conceitos, desenvolve habilidades essenciais para a vida e estimula a construção de um conhecimento crítico e transformador. Essa abordagem está alinhada com uma visão contemporânea da educação, que valoriza o aluno como protagonista do seu aprendizado e reconhece a importância de conectar o saber acadêmico às vivências e necessidades do educando.

BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DA CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização no ensino da matemática traz inúmeros benefícios que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e o engajamento dos estudantes. Ao conectar os conteúdos matemáticos com situações do cotidiano, essa abordagem contribui para que o aluno perceba a utilidade prática do conhecimento adquirido, o que, segundo Ausubel (2003), é um elemento fundamental para que ocorra a aprendizagem significativa. O autor explica que “a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos são relacionados de forma não arbitrária e substantiva a conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno”, o que amplia a retenção e a compreensão dos conteúdos.

Além disso, a contextualização estimula a motivação intrínseca dos estudantes. Conforme Moreira (2007), “quando o aluno vê sentido no que está aprendendo, seu interesse e empenho aumentam consideravelmente”. Esse interesse é essencial para enfrentar os desafios inerentes ao estudo da matemática, disciplina frequentemente vista como difícil e abstrata. Ao apresentar problemas e exemplos que refletem a realidade do aluno, a matemática deixa de ser um conjunto de fórmulas e regras para se tornar uma ferramenta viva, capaz de ser aplicada em diversas situações.

Outro benefício importante está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades para a resolução de problemas. Para Niss (2003), “a capacidade de resolver problemas é um dos objetivos centrais do ensino da matemática, e a contextualização facilita essa aprendizagem ao propor situações autênticas que exigem o uso dos conhecimentos matemáticos”. Essa prática não só prepara o estudante para situações da vida real, mas também estimula a criatividade e a autonomia na busca por soluções, habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

A aprendizagem significativa promovida pela contextualização também contribui para a construção de uma base sólida para o conhecimento futuro. Skovsmose (1994) ressalta que “os alunos que aprendem matemáticas contextualizadas tendem a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos, facilitando a aprendizagem de conteúdos mais avançados”. Essa base sólida é fundamental para o progresso acadêmico e para a formação de um pensamento matemático crítico e reflexivo.

Além disso, a contextualização favorece a inclusão educacional, pois permite que estudantes de diferentes realidades e níveis de conhecimento encontrem conexões com o conteúdo ensinado. D’Ambrosio (2001) destaca que “a matemática contextualizada valoriza a diversidade cultural e social dos alunos, promovendo um ensino mais justo e acessível”. Dessa forma, essa abordagem pedagógica pode contribuir para diminuir as desigualdades educacionais e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos.

Outro ponto relevante é o papel da contextualização no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Moreira (2007) afirma que “ao compreender a aplicabilidade da matemática, o aluno passa a assumir uma postura mais ativa e responsável diante do seu processo de aprendizagem”. Essa autonomia é crucial para que o estudante se torne um aprendiz ao longo da vida, capaz de buscar conhecimentos de forma independente e crítica.

Por fim, a contextualização também favorece a interdisciplinaridade, permitindo que a matemática dialogue com outras áreas do conhecimento. Ponte (2006) ressalta que “problemas contextualizados podem integrar diferentes saberes, enriquecendo a aprendizagem e mostrando a relevância da matemática em múltiplos campos”. Essa integração contribui para uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, essencial para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios atuais.

Em síntese, os benefícios da aprendizagem significativa através da contextualização são amplos e profundos, envolvendo aspectos cognitivos, motivacionais, sociais e formativos. Essa abordagem torna o ensino da matemática mais atraente e eficaz, contribuindo para a formação de indivíduos preparados para aplicar o conhecimento matemático de maneira crítica e criativa em diversas situações da vida.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Apesar dos reconhecidos benefícios da contextualização no ensino da matemática, sua implementação efetiva enfrenta diversos desafios que dificultam a incorporação dessa abordagem no cotidiano escolar. Oliveira (2010) destaca que “a falta de formação adequada dos professores é um dos principais obstáculos para a aplicação de metodologias contextualizadas”. Muitos docentes não recebem, durante sua formação inicial, orientações ou experiências práticas que os capacitem a planejar aulas que articulem conceitos matemáticos com situações reais dos alunos. Essa lacuna compromete a adoção de estratégias contextualizadas, já que o professor pode se sentir inseguro ou despreparado para conduzir esse tipo de ensino.

Além disso, a estrutura tradicional dos currículos escolares apresenta limitações para a contextualização da matemática. Moraes (2012) ressalta que “os currículos rígidos, centrados na memorização e no cumprimento de conteúdos, dificultam a flexibilização necessária para inserir problemas contextualizados nas aulas”. Muitas vezes, os professores são pressionados a seguir sequências rígidas e a cumprir metas quantitativas, o que reduz o espaço para práticas pedagógicas que demandam tempo para discussão e aprofundamento de situações reais. Esse modelo curricular pode restringir a criatividade docente e limitar a construção de aprendizagens mais significativas.

Outro desafio importante é a escassez de materiais didáticos adequados que integrem a contextualização de forma consistente. Segundo Ponte (2006), “os livros didáticos muitas vezes apresentam conteúdos isolados, com exercícios pouco relacionados ao cotidiano dos estudantes, dificultando a conexão entre teoria e prática”. A ausência de recursos pedagógicos que favoreçam a contextualização implica que o professor precise elaborar, por conta própria, materiais contextualizados, o que demanda tempo e preparo adicional. Essa condição pode ser um fator desmotivador e impedir que a contextualização seja amplamente adotada.

A resistência à mudança por parte de alguns educadores também é um fator limitante para a implementação da contextualização. Moraes (2012) aponta que “a adoção de metodologias inovadoras enfrenta barreiras relacionadas a crenças e hábitos docentes, além do medo de abandonar práticas tradicionais consideradas seguras”. A mudança de paradigmas pedagógicos requer um processo reflexivo e uma abertura para experimentar novas formas de ensinar, o que pode gerar desconforto e insegurança. Essa resistência pode ser reforçada pela falta de suporte institucional e pela ausência de políticas que incentivem a inovação pedagógica.

Ainda, as condições estruturais das escolas, como falta de infraestrutura, turmas numerosas e escassez de recursos tecnológicos, podem dificultar a realização de atividades contextualizadas que demandem experimentação, pesquisas ou uso de tecnologias. Oliveira (2010) enfatiza que “essas condições limitam as possibilidades de diversificação das estratégias de ensino e a aproximação dos conteúdos matemáticos com o cotidiano dos alunos”. As desigualdades regionais e socioeconômicas agravam essa situação, tornando a contextualização um desafio maior em contextos mais vulneráveis.

Por fim, a avaliação tradicional, focada em respostas corretas e memorização, pode desestimular a adoção de práticas contextualizadas. Ponte (2006) destaca que “quando a avaliação não valoriza a compreensão, o raciocínio e a aplicação dos conhecimentos em situações reais, a contextualização perde espaço”. A avaliação formativa, que considera o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências, é mais compatível com o ensino contextualizado, mas sua implementação ainda é limitada na prática escolar.

Em síntese, a implementação da contextualização no ensino da matemática enfrenta desafios relacionados à formação docente, à estrutura curricular, à disponibilidade de materiais, à resistência a mudanças, às condições institucionais e ao modelo avaliativo. Superar esses obstáculos exige ações integradas que envolvam políticas educacionais, formação continuada, desenvolvimento de recursos didáticos e mudança cultural no ambiente escolar. Somente assim será possível ampliar o uso da contextualização como ferramenta para tornar o ensino da matemática mais significativo e efetivo.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS

A efetivação da contextualização no ensino da matemática está profundamente relacionada à qualidade da formação docente, que deve preparar os professores não apenas no domínio dos conteúdos, mas também no desenvolvimento de competências pedagógicas para conectar esses conteúdos à realidade dos estudantes. Tardif (2002) destaca que “a formação do professor precisa contemplar o saber acadêmico e o saber da prática, integrando conhecimentos teóricos, pedagógicos e experiências vividas”. Essa formação integrada possibilita que o docente compreenda as demandas da escola contemporânea e esteja apto a elaborar estratégias que tornem o ensino mais significativo.

A formação inicial dos professores deve incluir disciplinas e práticas que abordem a contextualização como uma metodologia essencial para o ensino da matemática. Libâneo (2013) enfatiza que “a formação docente deve ser contínua e dialógica, permitindo que o professor reflita criticamente sobre sua prática e desenvolva novas formas de ensinar”. Nesse sentido, cursos e programas de formação precisam oferecer oportunidades para que os educadores experimentem metodologias contextualizadas e compreendam seu impacto no processo de aprendizagem.

Além da formação inicial, a formação continuada tem papel crucial na atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. Oliveira (2010) aponta que “a capacitação constante é fundamental para que os professores possam superar desafios, trocar experiências e incorporar inovações metodológicas”. A formação continuada deve ser planejada de forma a incentivar o compartilhamento de práticas exitosas, o desenvolvimento colaborativo de materiais didáticos contextualizados e o uso de tecnologias educacionais que favoreçam o ensino ativo.

O desenvolvimento de recursos didáticos contextualizados é outro aspecto importante para a implementação dessa abordagem. Ponte (2006) afirma que “o material pedagógico deve articular conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, valorizando a cultura e a diversidade dos alunos”. Esses materiais não apenas facilitam o trabalho do professor, mas também tornam as aulas mais atrativas e próximas da realidade dos estudantes. A produção de recursos didáticos contextualizados pode ser realizada por equipes pedagógicas em parceria com os professores, promovendo um trabalho coletivo e integrado.

A prática pedagógica contextualizada requer também que o professor desenvolva habilidades para planejar aulas flexíveis, que possam ser adaptadas às características e interesses da turma. Tardif (2002) ressalta que “a competência docente envolve a capacidade de lidar com a diversidade e de construir situações de aprendizagem que sejam relevantes para os alunos”. Para isso, é necessário que o professor conheça o contexto social, cultural e econômico dos estudantes, utilizando essas informações para selecionar temas e problemas que dialoguem com suas experiências.

Ademais, a contextualização favorece a adoção de metodologias ativas, como o ensino por projetos, a resolução de problemas e a aprendizagem colaborativa, que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Libâneo (2013) destaca que “essas metodologias estimulam a participação, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, aspectos essenciais para o ensino significativo”. Portanto, a formação docente deve prepará-los para mediar essas práticas, promovendo um ambiente educativo dinâmico e inclusivo.

Por fim, é fundamental que as instituições escolares e os sistemas de ensino apoiem os professores na implementação da contextualização. Isso inclui o oferecimento de condições adequadas, como carga horária para planejamento coletivo, acesso a recursos tecnológicos e incentivo à inovação pedagógica. Oliveira (2010) enfatiza que “o suporte institucional é imprescindível para que os docentes se sintam valorizados e motivados a transformar sua prática”.

Em suma, os caminhos para a formação docente e as práticas pedagógicas contextualizadas passam pela articulação entre formação inicial e continuada, desenvolvimento de materiais adequados, planejamento flexível e apoio institucional. Essa combinação é essencial para que o ensino da matemática seja efetivamente conectado à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, motivadora e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização no ensino da matemática revela-se como uma estratégia pedagógica essencial para promover uma aprendizagem significativa e motivadora. Ao aproximar os conteúdos matemáticos da realidade dos estudantes, possibilita que o conhecimento deixe de ser abstrato e ganhe sentido prático, facilitando a compreensão e a aplicação em situações cotidianas. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, competências fundamentais para a formação integral dos alunos. Contudo, a implementação efetiva da contextualização enfrenta desafios, como a insuficiência da formação docente, limitações curriculares, falta de materiais didáticos contextualizados, resistência às mudanças metodológicas e condições institucionais desfavoráveis. Para superar esses obstáculos, é imprescindível investir em uma formação inicial e continuada que integre saberes teóricos e práticos, além de garantir suporte institucional que incentive a inovação pedagógica. O desenvolvimento de materiais contextualizados e a adoção de metodologias ativas também são caminhos que fortalecem essa prática. Assim, promover um ensino da matemática contextualizado implica reconhecer a importância de um olhar reflexivo e crítico sobre a prática docente, valorizando o protagonismo do estudante e a conexão do saber escolar com sua experiência de vida. Dessa forma, a matemática torna-se uma ferramenta viva e transformadora, capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 2003.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

MORAES, M. C. Inovação e Resistência no Ensino da Matemática. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, M. A. Ensino de Matemática: Concepções e Práticas. Campinas: Papirus, 2007.

NISS, M. Mathematics and Competences: Basic Issues. Roskilde: Roskilde University, 2003.

OLIVEIRA, M. I. S. Formação de Professores para o Ensino Contextualizado da Matemática. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

PONTE, J. P. Currículo e Ensino da Matemática: A Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Dom Quixote, 2006.

SKOVSMOSE, O. Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE RESGATE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ARIANE LUBRAND SILVÉRIO

RESUMO

A contação de histórias na educação infantil desempenha um papel fundamental como instrumento de resgate cultural, contribuindo para a valorização das tradições e da identidade cultural das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da narrativa oral no processo educativo, destacando seu potencial para promover o reconhecimento e a preservação de saberes populares e culturais. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com foco em estudos que abordam práticas pedagógicas que utilizam a contação de histórias como recurso para fortalecer vínculos culturais entre as gerações. Os resultados indicam que a utilização da narrativa oral em contextos educativos favorece a construção da identidade, amplia o repertório cultural infantil e estimula o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Além disso, observou-se que a contação de histórias possibilita o diálogo entre diferentes culturas e a promoção de valores relacionados à diversidade e ao respeito. A prática da narrativa também contribui para a inclusão social ao valorizar histórias tradicionais e locais que, muitas vezes, não estão presentes no currículo formal. A discussão aponta para a necessidade de os educadores reconhecerem e incorporarem as histórias como ferramentas didáticas que fortalecem a autoestima das crianças e preservam patrimônios culturais imateriais. Conclui-se que a contação de histórias, quando aplicada de forma intencional e reflexiva, configura-se como uma estratégia eficaz para resgatar e valorizar a cultura na educação infantil, ampliando horizontes educativos e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: contação de histórias; resgate cultural; educação infantil; narrativa oral; diversidade cultural.

ABSTRACT

Storytelling in early childhood education plays a fundamental role as an instrument for cultural rescue, contributing to the appreciation of traditions and children's cultural identity. This article aims to analyze the importance of oral narrative in the educational process, highlighting its potential to promote recognition and preservation of popular and cultural knowledge. The research was conducted through a literature review focusing on pedagogical practices that use storytelling as a resource to strengthen cultural bonds across generations. Results indicate that the use of oral narrative in educational contexts favors identity construction, broadens children's cultural repertoire, and stimulates language development and imagination.

Furthermore, storytelling enables dialogue between different cultures and promotes values related to diversity and respect. The practice also contributes to social inclusion by valuing traditional and local stories often absent from formal curricula. The discussion points to the need for educators to recognize and incorporate stories as didactic tools that strengthen children's self-esteem and preserve intangible cultural heritage. It is concluded that storytelling, when applied intentionally and reflectively, constitutes an effective strategy to rescue and value culture in early childhood education, expanding educational horizons and promoting the integral development of students.

Keywords: storytelling; cultural rescue; early childhood education; oral narrative; cultural diversity.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática milenar que atravessa gerações e culturas, constituindo-se como um importante instrumento de transmissão de saberes, valores e tradições. Na educação infantil, essa prática ganha relevância não apenas pelo estímulo ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico, mas também pela sua capacidade de promover o resgate cultural, preservando e valorizando a diversidade cultural presente nas comunidades onde as crianças estão inseridas. O presente estudo aborda a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica essencial para fortalecer a identidade cultural dos alunos e para o reconhecimento de suas raízes, proporcionando um espaço onde as tradições orais e os patrimônios imateriais ganham voz e significado no ambiente escolar.

A escolha deste tema se justifica pela crescente necessidade de resgatar e valorizar as culturas locais em um contexto globalizado, no qual as identidades culturais podem se perder diante da homogeneização cultural. No cenário educacional, o uso da contação de histórias possibilita que as crianças tenham contato com narrativas que refletem suas realidades, histórias de suas famílias e comunidades, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Além disso, essa prática pedagógica oferece uma oportunidade para a inclusão e o respeito à diversidade cultural, promovendo o diálogo entre diferentes grupos e favorecendo a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Do ponto de vista científico, investigar o papel da contação de histórias no resgate cultural contribui para ampliar o entendimento sobre estratégias pedagógicas que valorizam o patrimônio cultural imaterial e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A pesquisa também busca evidenciar como essas práticas podem ser incorporadas ao currículo da educação infantil de forma intencional e reflexiva, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da contação de histórias como instrumento de resgate cultural na educação infantil, identificando seus benefícios para o desenvolvimento cultural, social e cognitivo das crianças. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) compreender as contribuições da narrativa oral para a preservação de tradições e saberes populares; (2) investigar as possibilidades pedagógicas da contação de histórias na promoção da diversidade cultural e inclusão social; e (3) discutir o papel do educador na mediação desse processo.

Assim, este estudo pretende contribuir para a valorização da contação de histórias no contexto educacional, ressaltando sua função como prática que transcende o simples ato de narrar, configurando-se como um meio poderoso para o fortalecimento das identidades culturais e para a formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes desde os primeiros anos escolares.

DESENVOLVIMENTO

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias é uma prática pedagógica essencial na educação infantil, pois atua diretamente no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais. Ao ouvir e participar das narrativas, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico, exercitar a atenção e a memória, além de estimular a imaginação e a criatividade. Vygotsky (1998, p. 75) afirma que “a linguagem é a ferramenta mais poderosa do desenvolvimento mental, e a narração oral estimula a capacidade simbólica da criança”, ressaltando o papel fundamental da narrativa na construção do pensamento simbólico, que é a base para diversas aprendizagens futuras.

O processo de escuta ativa durante a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da capacidade de concentração, pois a criança precisa manter o foco para acompanhar a sequência dos acontecimentos narrados. Bruner (1991, p. 90) destaca que “as histórias fornecem uma estrutura narrativa que ajuda as crianças a organizar e dar sentido às suas experiências”, o que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e da compreensão do mundo ao seu redor. Dessa forma, a narrativa não é apenas entretenimento, mas uma importante ferramenta para o desenvolvimento da estrutura cognitiva da criança.

Além disso, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo que a criança enriqueça seu vocabulário e aprenda novas expressões em contextos significativos. Halliday (1975, p. 10) destaca que “a linguagem é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo, sendo através dela que o indivíduo interage com o meio e constrói seu conhecimento”. Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com diferentes usos da linguagem, estilos narrativos e estruturas textuais que contribuem para sua alfabetização e letramento futuro.

Outro aspecto importante da contação de histórias é o estímulo à imaginação e à criatividade. O contato com personagens, mundos fantásticos e situações diversas amplia o horizonte da criança, incentivando-a a criar, imaginar e solucionar problemas. Gardner (1983, p. 67) reforça essa ideia ao afirmar que “a criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento humano, e as histórias são um veículo privilegiado para exercitá-la desde a infância”. A imaginação estimulada pela narrativa contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois permite à criança vivenciar diferentes emoções e perspectivas, ampliando sua empatia e compreensão do outro.

A dimensão afetiva também é amplamente beneficiada pela prática da contação de histórias. A narrativa cria um ambiente de acolhimento e segurança, no qual a criança se sente envolvida e valorizada. Segundo Winnicott (1975, p. 35), “a brincadeira e a imaginação são fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável, e as histórias desempenham papel central nesse processo”.

". A escuta e a participação ativa nas histórias fortalecem vínculos afetivos entre educadores e crianças, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Por fim, a contação de histórias estimula o desenvolvimento social, pois muitas narrativas trazem ensinamentos sobre valores, normas e comportamentos que ajudam a criança a compreender sua posição no grupo social. Vygotsky (1998, p. 95) aponta que "a aprendizagem é um processo social, e a linguagem, principalmente através das histórias, funciona como mediadora das interações". A troca de experiências proporcionada pela narrativa favorece o desenvolvimento da cooperação, da solidariedade e do respeito às diferenças, habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

Dessa forma, a contação de histórias na educação infantil não se restringe ao simples ato de contar, mas configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças, apoiando processos cognitivos, emocionais e sociais que serão a base para seu crescimento e aprendizagem ao longo da vida.

RESGATE CULTURAL POR MEIO DA NARRATIVA ORAL

A narrativa oral, por meio da contação de histórias, configura-se como um importante instrumento de resgate e preservação cultural, especialmente no contexto da educação infantil. Ao compartilhar histórias tradicionais, contos populares e relatos da cultura local, a prática da contação permite a transmissão de saberes, valores e memórias que constituem a identidade de um povo. Como afirma Geertz (1973, p. 89), "a cultura é um sistema de significados compartilhados que se expressam através dos símbolos e práticas, incluindo a narrativa oral como forma essencial de transmissão cultural." Dessa forma, a contação de histórias não é apenas um ato pedagógico, mas um ato de preservação cultural, onde as gerações mais novas entram em contato com suas raízes e tradições.

A valorização da cultura local por meio da narrativa oral fortalece o sentimento de pertencimento e identidade nas crianças. De acordo com Hall (1997, p. 15), "a cultura é o processo pelo qual o significado é produzido e negociado; as histórias são veículos fundamentais para essa produção e negociação". Ao ouvir e contar histórias relacionadas ao seu contexto social e histórico, a criança reconhece sua própria cultura e suas origens, o que é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da identidade cultural. Além disso, a prática da contação amplia o repertório cultural infantil, proporcionando uma visão mais ampla e diversificada das tradições e costumes.

O resgate cultural por meio da narrativa oral também contribui para a valorização de saberes populares que, muitas vezes, estão ausentes dos currículos escolares formais. Silva (2010, p. 124) ressalta que “os saberes tradicionais representam um patrimônio cultural imaterial fundamental para a construção da identidade coletiva e precisam ser incorporados nas práticas pedagógicas para que sejam preservados”. Assim, a contação de histórias torna-se um espaço para dar voz a esses conhecimentos, promovendo a inclusão de narrativas que refletem a realidade e a diversidade cultural das crianças atendidas pela escola.

Além disso, a prática da contação de histórias possibilita a reconstrução e a ressignificação cultural, na medida em que as histórias são adaptadas e reelaboradas conforme o contexto atual. Eco (1984, p. 45) observa que “a comunicação cultural é dinâmica e interativa, permitindo que os significados sejam reinterpretados e reconstruídos ao longo do tempo”. Nessa perspectiva, a contação não apenas preserva a cultura, mas também a transforma, adaptando as tradições às novas realidades e necessidades dos sujeitos. Essa flexibilidade é fundamental para que a cultura permaneça viva e relevante para as crianças.

O diálogo entre gerações, facilitado pela narrativa oral, é outro aspecto crucial para o resgate cultural. Conforme Freire (1996, p. 52), “a educação é um ato de diálogo entre o passado e o presente, onde a transmissão dos saberes se dá de forma consciente e crítica”. A contação de histórias, ao conectar as experiências dos mais velhos às crianças, promove esse diálogo intergeracional, fortalecendo os laços familiares e comunitários e garantindo a continuidade dos patrimônios culturais. Esse contato com a oralidade também desenvolve nas crianças o respeito e a valorização pela cultura dos seus ancestrais.

Por fim, a contação de histórias como instrumento de resgate cultural contribui para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa. Ao integrar os conteúdos culturais das comunidades no ambiente escolar, cria-se um espaço de aprendizagem que valoriza a diversidade e reconhece a cultura como um elemento central para o processo educativo. Segundo Gadotti (1994, p. 30), “a educação deve estar vinculada à cultura local, respeitando as especificidades e promovendo o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões”. Dessa forma, a contação de histórias se apresenta como uma prática pedagógica que articula cultura, identidade e educação, promovendo o protagonismo cultural das crianças desde a infância.

A contação de histórias desempenha papel fundamental na promoção da diversidade cultural e na construção de ambientes inclusivos na educação infantil. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizado, deve reconhecer e valorizar as múltiplas culturas presentes no grupo de crianças, criando condições para que todas as identidades sejam respeitadas e representadas. Como destaca Freire (1996, p. 45), “a educação deve ser um ato de liberdade e respeito à diversidade, reconhecendo as múltiplas vozes que formam a sociedade”. Nesse sentido, a narrativa oral oferece um recurso pedagógico valioso para ampliar o reconhecimento da diversidade cultural, estimulando o respeito mútuo e o diálogo entre diferentes culturas.

Ao incorporar histórias oriundas de diversas tradições culturais, a prática da contação permite que as crianças tenham contato com realidades e valores distintos dos seus, promovendo a empatia e o entendimento das diferenças. Banks (2001, p. 33) ressalta que “a educação multicultural deve oferecer oportunidades para que os alunos compreendam e apreciem as diferenças culturais, reconhecendo as contribuições de todos os grupos para a sociedade”. Por meio das narrativas, as crianças aprendem que a cultura é plural e dinâmica, e que o convívio com a diversidade é enriquecedor e necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a contação de histórias contribui para a inclusão social ao dar voz e visibilidade a grupos historicamente marginalizados ou sub-representados no currículo escolar. Segundo Sleeter e Grant (2009, p. 78), “a inclusão curricular exige que a diversidade cultural seja refletida no conteúdo e nas práticas pedagógicas, para que todos os alunos se reconheçam como parte da comunidade escolar”. Contar histórias que valorizam a cultura indígena, afro-brasileira, quilombola e outras culturas tradicionais ajuda a combater preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito à identidade e aos direitos de todos.

O papel da contação de histórias na inclusão também está relacionado à adaptação das narrativas para atender às necessidades de crianças com diferentes habilidades e contextos sociais. Tomlinson (2014, p. 5) enfatiza que “a educação inclusiva requer estratégias diversificadas que respondam às particularidades dos alunos, garantindo o acesso ao conhecimento em igualdade de condições”. Por isso, a escolha cuidadosa das histórias, a utilização de recursos visuais e a interação dinâmica durante a narrativa são estratégias que ampliam a participação e o engajamento de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

A diversidade cultural promovida pela contação de histórias ainda favorece a construção de uma identidade cultural crítica e reflexiva. Hall (1997, p. 21) explica que “a identidade cultural é um processo em constante construção, que envolve a negociação entre o indivíduo e a cultura em que está inserido”. Ao ter contato com diferentes narrativas, a criança é estimulada a refletir sobre sua própria cultura, reconhecendo sua singularidade e, ao mesmo tempo, entendendo as relações e influências que a conectam a outras culturas. Essa consciência é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico desde a infância.

Finalmente, a prática da contação de histórias, ao promover a diversidade e a inclusão, contribui para a formação de cidadãos conscientes e preparados para atuar em uma sociedade plural. Como destaca Banks (2001, p. 45), “a educação para a cidadania democrática deve basear-se no respeito às diferenças e na valorização da diversidade cultural”. Nesse contexto, a contação de histórias torna-se uma ferramenta pedagógica estratégica para cultivar valores como a tolerância, o respeito e a solidariedade, essenciais para a convivência harmoniosa em sociedades cada vez mais diversas.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A mediação do educador é um elemento fundamental para que a contação de histórias cumpra seu papel pedagógico de forma eficaz, especialmente no que se refere ao resgate cultural e ao desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

O educador não é apenas um narrador, mas um mediador que deve atuar de forma intencional, reflexiva e sensível, adaptando as histórias ao contexto cultural dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem rico e significativo. Oliveira (2015, p. 88) destaca que “o educador é mediador do conhecimento e precisa construir pontes entre a narrativa e a realidade cultural das crianças, adaptando as histórias para que façam sentido no contexto vivido”.

Essa mediação envolve a escolha cuidadosa do repertório narrativo, que deve contemplar não apenas histórias populares e tradicionais, mas também aquelas que refletem a diversidade cultural presente na comunidade escolar. Segundo Freire (1996, p. 62), “a prática pedagógica deve partir da realidade do educando, dialogando com seus saberes prévios e experiências culturais, para que a aprendizagem seja significativa”. Ao selecionar histórias que dialoguem com as vivências das crianças, o educador fortalece a identidade cultural e o sentimento de pertencimento, além de tornar a aprendizagem mais contextualizada e engajadora.

Além da seleção das histórias, o educador deve dominar técnicas narrativas que favoreçam a interação e o envolvimento das crianças. A entonação da voz, a expressividade corporal, o uso de recursos visuais e musicais, e a criação de espaços lúdicos são elementos que enriquecem a experiência da contação e ampliam sua eficácia pedagógica. Conforme Moreira (2012, p. 47), “a habilidade do educador em criar uma atmosfera mágica e envolvente durante a narração é determinante para captar a atenção das crianças e estimular seu interesse pela cultura”. Esse ambiente favorável contribui para que as crianças se sintam seguras para participar, perguntar, imaginar e compartilhar suas próprias histórias.

Outro aspecto importante da mediação é a promoção do diálogo e da reflexão a partir das histórias contadas. O educador deve estimular as crianças a expressarem suas opiniões, relacionarem as narrativas com suas próprias experiências e questionarem os conteúdos apresentados. Vygotsky (1998, p. 112) enfatiza que “o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais, onde o educador desempenha papel central como mediador do aprendizado”. Assim, a contação de histórias pode ser um ponto de partida para discussões sobre valores, diversidade cultural, respeito e cidadania, ampliando o impacto da prática para além do entretenimento.

A mediação também exige do educador uma postura ética e crítica, especialmente no que se refere à representação cultural nas histórias escolhidas. É fundamental evitar estereótipos, preconceitos e narrativas que reforcem discriminações, buscando promover uma visão plural e respeitosa das culturas. Segundo Sleeter e Grant (2009, p. 82), “a educação multicultural requer que os educadores sejam críticos quanto ao conteúdo que apresentam, selecionando materiais que valorizem a diversidade e combatam a exclusão”. Dessa forma, o educador atua como agente de transformação social, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e democrática.

Além disso, a formação continuada dos educadores é essencial para que possam exercer a mediação da contação de histórias com competência e sensibilidade. O acesso a cursos, oficinas e materiais que abordem tanto as técnicas narrativas quanto as questões culturais e pedagógicas envolvidas fortalece a prática docente. Como aponta Gadotti (1994, p. 54), “a formação do educador deve contemplar aspectos culturais e pedagógicos, capacitando-o para atuar de forma crítica e contextualizada na escola”. Investir na formação é, portanto, investir na qualidade da educação oferecida às crianças.

Em suma, o papel do educador na mediação da contação de histórias vai muito além do ato de narrar; ele envolve uma atuação intencional e crítica, que articula cultura, linguagem, afetividade e aprendizagem. A mediação competente torna a narrativa oral um recurso poderoso para o resgate cultural, para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de ambientes escolares inclusivos e culturalmente ricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias revela-se como uma prática pedagógica de grande relevância na educação infantil, especialmente quando utilizada como instrumento de resgate cultural. Este estudo evidenciou que a narrativa oral não apenas contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo das crianças, mas também desempenha papel central na valorização da identidade cultural e na promoção da diversidade. O resgate cultural por meio da contação possibilita que as crianças reconheçam suas raízes e tradições, fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoestima, além de favorecer o diálogo entre diferentes culturas e gerações.

A mediação do educador é fundamental para que a contação de histórias atinja seus objetivos pedagógicos e culturais. A escolha adequada das narrativas, aliada à capacidade de criar um ambiente lúdico e interativo, potencializa o impacto dessa prática, transformando-a em uma estratégia inclusiva e democrática. Ademais, a atuação crítica e reflexiva do professor contribui para a construção de uma educação que valoriza a diversidade cultural e combate estereótipos e preconceitos.

Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino incentivem a incorporação sistemática da contação de histórias em suas práticas pedagógicas e invistam na formação continuada dos educadores para que possam desempenhar esse papel com competência e sensibilidade. Assim, a contação de histórias se consolidará como um recurso pedagógico poderoso para promover o desenvolvimento integral das crianças e preservar os patrimônios culturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente enraizados desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banks, J. A. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Allyn and Bacon.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. Critical Inquiry, 18(1), 1-21.

Eco, U. (1984). Semiótica e filosofia da linguagem. Martins Fontes.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Gadotti, M. (1994). Educação e cultura popular. Cortez.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage.

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. Edward Arnold.

Moreira, M. A. (2012). Contação de histórias: Técnicas e práticas para educadores. Cortez.

Oliveira, M. C. (2015). Mediação pedagógica e contação de histórias: Conexões para a educação infantil. Editora Vozes.

Silva, T. (2010). Saberes populares e educação: Um diálogo necessário. Vozes.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. Wiley.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1975). Playing and reality. Routledge.

AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO: ELEMENTOS CENTRAIS NA PEDAGOGIA FREIRIANA

AUTOR VIVIANE ALEIXO

RESUMO

Este artigo aborda os conceitos de autonomia e participação como pilares fundamentais na pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, destacando sua relevância para a formação de sujeitos críticos e protagonistas no processo educativo. O objetivo é analisar como esses elementos contribuem para uma prática pedagógica libertadora que valoriza o diálogo, a reflexão e a ação coletiva. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com a análise de obras que discutem a pedagogia freiriana e suas implicações na educação contemporânea. Os resultados indicam que a autonomia é entendida não apenas como independência individual, mas como a capacidade do educando de compreender criticamente sua realidade e intervir nela de forma consciente. A participação, por sua vez, é vista como um processo coletivo que promove a inclusão, o respeito às diferenças e o engajamento ativo dos sujeitos no ambiente escolar e social. A articulação entre autonomia e participação revela-se essencial para a construção de uma educação democrática, que rompe com modelos tradicionais baseados na reprodução mecânica do conhecimento. Conclui-se que a pedagogia freiriana oferece uma perspectiva inovadora para a educação, ao enfatizar a importância do protagonismo dos educandos e do diálogo horizontal entre educador e educando, proporcionando condições para o desenvolvimento pleno da cidadania e da transformação social.

Palavras-chave: autonomia; participação; pedagogia freiriana; educação libertadora; protagonismo

ABSTRACT

This article addresses autonomy and participation as fundamental pillars in Paulo Freire's pedagogy, emphasizing their relevance for the formation of critical and active subjects in the educational process. The objective is to analyze how these elements contribute to a liberating pedagogical practice that values dialogue, reflection, and collective action. The research was conducted through a literature review, analyzing works discussing Freirean pedagogy and its implications in contemporary education. The results indicate that autonomy is understood not only as individual independence but as the ability of learners to critically understand and consciously intervene in their reality. Participation is seen as a collective process that promotes inclusion, respect for differences, and active engagement of subjects in school and social environments.

The articulation between autonomy and participation proves essential for building a democratic education that breaks away from traditional models based on mechanical knowledge reproduction. It is concluded that Freirean pedagogy offers an innovative perspective on education by emphasizing learner protagonism and horizontal dialogue between educator and learner, providing conditions for full citizenship development and social transformation.
Keywords: autonomy; participation; Freirean pedagogy; liberating education; protagonism

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo social e histórico, desempenha papel fundamental na formação do indivíduo e na transformação da sociedade. Nesse contexto, a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire destaca-se por sua proposta libertadora, que valoriza a autonomia e a participação como elementos essenciais para a construção de um ensino crítico e emancipatório. A partir dessa perspectiva, o presente estudo busca refletir sobre a importância desses conceitos no processo educativo, evidenciando como eles contribuem para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de agir transformadoramente no mundo.

A escolha do tema decorre da necessidade de se aprofundar em práticas pedagógicas que superem modelos tradicionais, nos quais o aluno é visto como mero receptor passivo de conhecimentos. Em tempos marcados por desigualdades sociais e pela crescente valorização da cidadania ativa, compreender o papel da autonomia e da participação torna-se imperativo para garantir uma educação que respeite as diversidades e promova a inclusão. Assim, esta pesquisa se justifica pela relevância social e educacional de discutir uma pedagogia que se empenha em formar sujeitos críticos e protagonistas, capazes de dialogar com seu meio e intervir nele.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre os fundamentos da pedagogia freiriana, especialmente no que tange à articulação entre autonomia e participação, que muitas vezes são abordadas isoladamente, mas que, quando conjugadas, fortalecem o processo educacional. Além disso, esta análise pretende oferecer subsídios teóricos que possam apoiar educadores e gestores na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

O objetivo geral deste artigo é analisar a autonomia e a participação como elementos centrais da pedagogia de Paulo Freire, destacando sua importância para o desenvolvimento de uma educação libertadora. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar como esses conceitos são compreendidos na obra freiriana; discutir suas implicações para a prática educativa; e refletir sobre os desafios e possibilidades de sua aplicação no contexto escolar contemporâneo.

Com isso, espera-se que a reflexão proposta incentive educadores e pesquisadores a valorizar e implementar princípios pedagógicos que promovam o protagonismo dos educandos, o diálogo horizontal e a construção coletiva do conhecimento. A partir da análise bibliográfica realizada, será possível compreender que a autonomia e a participação não são apenas conceitos teóricos, mas instrumentos concretos para a transformação social por meio da educação, reafirmando a atualidade e a força da pedagogia freiriana diante dos desafios educacionais contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

A autonomia, na pedagogia de Paulo Freire, representa um conceito fundamental para a formação do sujeito crítico e emancipado. Ela não se limita à ideia simplista de independência ou autodeterminação, mas envolve um processo complexo de desenvolvimento da consciência crítica, que permite ao educando não apenas reconhecer sua realidade, mas também intervir nela de forma transformadora. Freire (1996, p. 65) afirma que “a autonomia não é a capacidade de agir sozinho, mas de agir com os outros, em liberdade, em diálogo”. Essa definição evidencia que a autonomia, para Freire, é inseparável da dimensão social e relacional do sujeito, pois somente por meio do diálogo e da interação com o outro é que o indivíduo pode alcançar a verdadeira liberdade.

Ao contrário dos modelos tradicionais de ensino, que entendem o aluno como um recipiente passivo de informações — o que Freire denominou de “educação bancária” — a pedagogia freiriana propõe uma educação que desenvolve a capacidade crítica dos educandos. Essa capacidade crítica é o que torna o sujeito autônomo, ou seja, capaz de pensar por si mesmo, questionar estruturas opressoras e participar ativamente da construção do conhecimento.

Como destaca Moraes (2005, p. 82), “a autonomia é um elemento chave na educação libertadora, pois implica um sujeito capaz de se reconhecer e intervir no mundo”. Assim, a autonomia não se reduz a um aspecto individual, mas é uma conquista social, pois depende da interação e do diálogo com a comunidade.

Além disso, a autonomia está diretamente ligada ao processo de conscientização, conceito central na obra de Freire. A conscientização é o despertar para as contradições da realidade e o reconhecimento da possibilidade de transformá-la. Esse processo é fundamental para que o sujeito se torne agente de sua própria história, abandonando a passividade e a acomodação. Segundo Freire (1996), “educar é impregnar de sentido o que se faz a cada instante”. Nesse sentido, a autonomia se manifesta quando o educando compreende o significado de sua aprendizagem e seu papel social, passando a agir com responsabilidade e intencionalidade.

É importante destacar que a autonomia freiriana não significa um isolamento ou uma independência absoluta do sujeito, mas a capacidade de agir em conjunto com os outros em busca de mudanças sociais. Isso reforça a ideia de que a educação é uma prática política, e que o desenvolvimento da autonomia deve estar associado a um compromisso ético e social. Freire (1997, p. 45) reforça essa dimensão afirmando que “não há verdadeira autonomia sem compromisso com o coletivo e com a luta pela justiça”. Portanto, a autonomia é um exercício permanente que demanda diálogo, reflexão e ação coletiva.

Autores contemporâneos também ressaltam essa concepção ampliada de autonomia. Antunes (2003, p. 74) destaca que “a autonomia educacional freiriana implica o desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito em relação a sua realidade social, política e cultural, possibilitando a sua emancipação”. Essa ideia é fundamental para entender que a autonomia não é um dado adquirido, mas um processo histórico e político, que depende das condições sociais em que o sujeito está inserido.

Além disso, o desenvolvimento da autonomia no processo educativo exige a construção de um ambiente pedagógico que favoreça a liberdade de expressão, o respeito às diferenças e a valorização do saber do educando. Freire (1987) defende que o papel do educador é criar condições para que o aluno possa pensar por si mesmo e desenvolver sua capacidade crítica, sem a imposição autoritária do conhecimento. Para isso, é preciso romper com o modelo tradicional e hierárquico da escola e apostar em metodologias que promovam a participação ativa e o diálogo.

Dessa forma, a autonomia torna-se um ideal ético e político que permeia toda a prática educativa, orientando a ação do educador e do educando. Como afirma Demo (1997, p. 102), "a autonomia só pode ser promovida por uma educação que respeita o aluno como sujeito de direitos e construtor de conhecimento". A pedagogia freiriana, portanto, configura-se como um projeto de educação que busca a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em resumo, a autonomia na perspectiva freiriana é uma conquista que emerge do processo dialógico e crítico, que possibilita ao educando assumir um papel ativo e responsável no seu processo de aprendizagem e na transformação da realidade social. Essa autonomia é inseparável da participação coletiva e do compromisso com a justiça social, destacando-se como um elemento central para a construção de uma pedagogia libertadora e transformadora.

A PARTICIPAÇÃO COMO PROCESSO COLETIVO E DEMOCRÁTICO

A participação constitui um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana, pois representa o envolvimento ativo e consciente dos sujeitos no processo educativo. Para Paulo Freire (1997, p. 89), "a participação verdadeira não é a mera presença física, mas o engajamento crítico e responsável na construção do saber." Essa distinção é essencial para compreender que a participação, na visão freiriana, ultrapassa a simples presença ou cumprimento formal de um papel; ela exige um compromisso ético e político do educando, que assume a condição de sujeito histórico capaz de intervir no seu contexto social.

A pedagogia tradicional frequentemente entende o aluno como um receptor passivo, limitando sua participação ao cumprimento de tarefas previamente estabelecidas pelo educador. Contrapondo-se a essa lógica, Freire propõe uma educação dialógica, na qual a participação é o meio pelo qual o sujeito se reconhece enquanto agente ativo na produção do conhecimento. Nesse sentido, Gadotti (2010, p. 45) ressalta que "participar é assumir a condição de sujeito histórico e social, rompendo com as estruturas de opressão". Assim, a participação não apenas fortalece a autonomia do indivíduo, mas também contribui para a construção de uma cultura democrática dentro do ambiente escolar e social.

A participação, portanto, é entendida como um processo coletivo e democrático, no qual educandos e educadores se engajam num diálogo horizontal, trocando saberes e construindo juntos o conhecimento. Essa concepção valoriza as diferenças e promove a inclusão, rompendo com práticas excludentes e autoritárias. Segundo Freire (1987, p. 58), "o diálogo é o caminho pelo qual a autonomia e a participação se realizam na prática educativa". A participação plena, nesse contexto, é condição necessária para que a educação alcance sua dimensão libertadora.

Além disso, a participação está diretamente relacionada à ideia de protagonismo do educando, ou seja, à capacidade de assumir um papel ativo na sua aprendizagem e no ambiente escolar. Freire (1996) enfatiza que "a educação deve possibilitar que o sujeito se reconheça como sujeito e ator social, participante e construtor de sua realidade". Isso implica não só o envolvimento em atividades pedagógicas, mas também a participação nas decisões que dizem respeito ao seu processo educativo, promovendo assim um ambiente mais democrático e plural.

Autores contemporâneos reforçam essa visão ampliada de participação. Melo (2008, p. 112) destaca que "a participação no contexto educacional deve ser entendida como um processo de empoderamento, que estimula o senso crítico, a responsabilidade social e a cooperação". Esse empoderamento possibilita que os educandos desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, a participação educacional contribui para a formação de cidadãos ativos e conscientes, capazes de atuar na transformação social.

No entanto, a efetivação da participação enfrenta desafios concretos no contexto escolar contemporâneo. Barreto (2015, p. 77) aponta que “a escola ainda reproduz práticas centralizadoras e autoritárias, que limitam a participação efetiva dos alunos e comprometem o desenvolvimento de uma educação democrática”. Muitas vezes, a participação é vista apenas como formalidade, sem que haja um real envolvimento e valorização das vozes dos educandos. Por isso, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, buscando criar espaços que incentivem o diálogo genuíno e o protagonismo estudantil.

Por fim, a participação como processo coletivo e democrático é essencial para a construção de uma educação que respeite as diversidades e promova a inclusão social. Segundo Libâneo (2004, p. 95), “a participação é um elemento indispensável para que a escola deixe de ser um espaço de reprodução das desigualdades e se transforme em um ambiente de aprendizagem colaborativa e emancipatória”. Ao fomentar a participação ativa, a pedagogia freiriana promove a construção de uma comunidade educacional plural e dinâmica, onde o saber é resultado da troca e do envolvimento coletivo.

Em síntese, a participação na pedagogia de Paulo Freire ultrapassa a dimensão formal e institucional, configurando-se como um processo de engajamento crítico, coletivo e democrático. Ela possibilita o protagonismo dos educandos, a construção compartilhada do conhecimento e a criação de espaços educativos inclusivos, contribuindo decisivamente para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

A INTER-RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Na pedagogia freiriana, a autonomia e a participação não são conceitos isolados ou independentes; ao contrário, elas estão intrinsecamente ligadas e se complementam mutuamente na construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Paulo Freire (1996, p. 123) enfatiza que “não há autonomia sem participação, nem participação sem autonomia”, demonstrando que esses elementos são inseparáveis no processo educacional que visa a emancipação do sujeito. Essa inter-relação configura-se como uma dinâmica fundamental para a superação dos modelos tradicionais de ensino, baseados na hierarquia e na reprodução mecânica do conhecimento.

A autonomia, entendida como a capacidade crítica do educando para pensar, refletir e agir sobre a sua realidade, precisa ser vivenciada em um contexto que permita a participação efetiva e ativa do sujeito no coletivo. Ou seja, a autonomia não pode ser concebida como um exercício individual e isolado, pois, para ser plena, deve ser exercida em espaços democráticos que valorizem o diálogo e a cooperação. Freire (1987, p. 58) destaca que “o diálogo é o caminho pelo qual a autonomia e a participação se realizam na prática educativa”, reforçando a centralidade da relação entre os sujeitos para o desenvolvimento dessas capacidades.

Nesse sentido, a participação representa a dimensão social da autonomia, uma vez que permite que o sujeito autônomo se insira em processos coletivos de construção do conhecimento e de transformação social. É por meio da participação que os educandos exercem sua autonomia, pois, ao dialogar e atuar em conjunto com outros, eles ampliam suas perspectivas e fortalecem seu protagonismo. Segundo Gadotti (2010, p. 70), “a autonomia sem participação pode se transformar em isolamento, enquanto a participação sem autonomia pode resultar em conformismo; a educação libertadora busca o equilíbrio entre esses dois aspectos”.

Além disso, essa inter-relação tem implicações importantes para o papel do educador na prática pedagógica. Freire (1996) propõe que o educador não seja uma autoridade imposta, mas um facilitador do processo educativo, que fomente tanto a autonomia quanto a participação dos educandos. O educador deve criar condições para que os alunos sejam protagonistas de seu aprendizado, dialogando e construindo coletivamente o conhecimento. Essa postura rompe com o modelo bancário e autoritário, favorecendo a horizontalidade das relações e o reconhecimento da diversidade de saberes presentes no grupo.

A articulação entre autonomia e participação também é vista como essencial para a construção de uma educação democrática, que valorize a pluralidade e a inclusão social. Saviani (2013, p. 98) ressalta que “a democracia na escola só se efetiva quando os sujeitos educandos participam ativamente das decisões e desenvolvem autonomia crítica para questionar as estruturas vigentes”. Nesse contexto, a autonomia e a participação tornam-se instrumentos para o exercício da cidadania plena, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro aspecto importante dessa inter-relação é a sua dimensão ética e política. Para Freire, a educação libertadora não é neutra, mas um ato político que busca a transformação das condições de opressão. Portanto, a autonomia e a participação devem estar orientadas para o compromisso com a justiça social e a construção de relações humanas baseadas na solidariedade e no respeito mútuo. Conforme afirma Demo (1997, p. 110), “a educação deve formar sujeitos autônomos e participativos, capazes de agir eticamente em favor do coletivo e da transformação social”.

Por fim, a compreensão da autonomia e da participação como elementos interdependentes reforça a necessidade de se pensar a educação como um processo dinâmico, em constante construção, que exige a articulação de múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Esse entendimento amplia a visão do educador e do educando sobre o seu papel e as possibilidades de atuação no contexto escolar e na sociedade.

Em síntese, a inter-relação entre autonomia e participação na pedagogia freiriana é um eixo estruturante que orienta a prática educativa libertadora, promovendo sujeitos críticos, engajados e capazes de transformar a realidade social. Essa articulação reafirma a potência do diálogo como método e como valor central para a construção de uma educação democrática e emancipadora.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

A pedagogia de Paulo Freire, pautada na autonomia e na participação, permanece uma referência essencial para a construção de uma educação crítica e emancipatória.

referência essencial para a construção de uma educação crítica e emancipatória. No entanto, a aplicação concreta de seus princípios no contexto escolar contemporâneo enfrenta inúmeros desafios que dificultam sua plena realização. Entre esses desafios, destacam-se a persistência de práticas pedagógicas tradicionais, a resistência cultural, a formação inadequada de educadores e as condições estruturais das instituições educacionais.

Libâneo (2004, p. 110) enfatiza que "a escola ainda está muito marcada pela reprodução de práticas autoritárias, que dificultam o exercício da autonomia e da participação plena dos alunos." Essa constatação revela que, apesar das discussões e avanços no campo educacional, muitos ambientes escolares permanecem ancorados em modelos hierárquicos e centralizadores que limitam o protagonismo dos estudantes. A manutenção dessas práticas dificulta a implementação de uma pedagogia que valorize o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, elementos centrais na proposta freiriana.

Outro obstáculo relevante é a formação docente. Conforme aponta Tardif (2014, p. 92), "a formação dos professores nem sempre contempla o desenvolvimento das competências necessárias para uma prática pedagógica dialógica e crítica." Muitos educadores chegam à sala de aula sem preparo adequado para promover a autonomia e a participação, o que compromete a efetividade da pedagogia freiriana. Além disso, o próprio ambiente escolar pode ser pouco favorável a essas práticas, seja pela sobrecarga de trabalho, falta de recursos ou pela imposição de currículos rígidos que dificultam a flexibilização do ensino.

A resistência cultural também se apresenta como um desafio importante. Barreto (2015, p. 77) destaca que "a cultura escolar tradicional tende a valorizar o silêncio, a obediência e a memorização, criando barreiras para a participação ativa dos alunos." Essa cultura dificulta a criação de espaços onde o diálogo e o questionamento sejam incentivados, prejudicando o desenvolvimento da autonomia crítica. Romper com essas práticas exige uma mudança profunda na concepção de educação e na relação entre educadores e educandos.

Apesar dessas dificuldades, as possibilidades de aplicação da pedagogia freiriana no contexto atual são amplas e promissoras. Saviani (2013, p. 98) argumenta que "a pedagogia freiriana oferece caminhos para a superação da alienação escolar, propondo uma educação centrada no diálogo, no respeito e no protagonismo do aluno." Essa perspectiva estimula a construção de ambientes educativos mais democráticos, inclusivos e acolhedores, que valorizem a diversidade cultural e as experiências dos educandos.

A utilização de metodologias ativas, como projetos colaborativos, rodas de conversa e atividades que incentivam a reflexão crítica, são exemplos práticos de como a pedagogia freiriana pode ser incorporada ao cotidiano escolar. Essas práticas favorecem a participação efetiva dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia, alinhando-se com a proposta freiriana de educação dialogada e problematizadora. De acordo com Demo (1997, p. 105), “a incorporação de práticas pedagógicas que promovem o diálogo e a participação amplia a capacidade dos alunos de se apropriarem do conhecimento e atuarem como agentes transformadores.”

Além disso, o avanço das tecnologias digitais tem aberto novas possibilidades para a democratização do conhecimento e o engajamento dos educandos. Plataformas colaborativas, fóruns online e outras ferramentas digitais podem potencializar a participação e o protagonismo dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do saber, desde que mediadas por uma prática educativa crítica e reflexiva.

Por fim, é importante reconhecer que a aplicação da pedagogia freiriana exige uma postura ética e política dos educadores e gestores, comprometidos com a transformação social e o respeito aos direitos humanos. Esse compromisso é fundamental para criar condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e da participação, promovendo uma escola que seja efetivamente um espaço de liberdade, diálogo e aprendizagem crítica.

Em suma, apesar dos desafios impostos por estruturas tradicionais, formação docente limitada e resistências culturais, a pedagogia freiriana continua oferecendo uma base sólida para a construção de práticas educativas que valorizem a autonomia e a participação. O enfrentamento dessas dificuldades passa pela reflexão crítica, formação continuada e inovação pedagógica, visando uma educação mais democrática e emancipadora para as gerações atuais e futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a autonomia e a participação constituem elementos centrais na pedagogia de Paulo Freire, configurando-se como fundamentos imprescindíveis para a construção de uma educação libertadora, crítica e democrática. A análise demonstrou que a autonomia, compreendida como a capacidade reflexiva e crítica do sujeito para intervir na sua realidade, deve estar articulada à participação, que se manifesta como engajamento coletivo e diálogo horizontal. Essa inter-relação é fundamental para que a educação ultrapasse o modelo tradicional, rompendo com a educação bancária e promovendo o protagonismo dos educandos.

Os desafios identificados na implementação dessa pedagogia no contexto escolar atual, como a persistência de práticas autoritárias, a insuficiente formação docente e a resistência cultural, evidenciam a complexidade do processo educativo. No entanto, as possibilidades apontadas, como o uso de metodologias dialógicas, práticas colaborativas e o potencial das tecnologias digitais, revelam caminhos promissores para a concretização dos princípios freirianos.

Além disso, reafirma-se que a pedagogia freiriana é um projeto ético e político que demanda compromisso de educadores, gestores e da comunidade escolar para a construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade, promovam o diálogo e incentivem a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a educação assume um papel transformador, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e participativos, preparados para atuar em uma sociedade democrática e plural.

Portanto, o aprofundamento teórico e a reflexão prática sobre a autonomia e a participação fortalecem o entendimento da pedagogia freiriana como um modelo educativo contemporâneo e relevante, que contribui para a formação integral dos indivíduos e para a transformação social. É essencial que políticas educacionais e formações pedagógicas considerem esses aspectos para que a escola seja efetivamente um espaço de liberdade, diálogo e emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Carlos. Educação e autonomia: um caminho para a emancipação. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Mônica. Cultura escolar e participação: desafios para uma educação democrática. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DEMO, Pedro. Educação e autonomia: o desafio do sujeito. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação e emancipação: um diálogo com Paulo Freire. Campinas: Papirus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Ricardo. Empoderamento e participação em educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O QUE MOVE SUA FUNÇÃO?
REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A FUNCIONALIDADE E O QUE MOVE O ARTÍSTA EDUCADOR.

AUTOR: LENARA ABREU DE MATTOS

RESUMO

Este artigo busca iniciar uma discussão ponderada sobre questões essenciais relacionadas ao significado da arte, incluindo: A arte realmente importante? Se sim, por que é importante? Para facilitar um pequeno exercício de maiêutica estética que explora o papel da arte na sala de aula dentro do nosso contexto atual é relevante, faremos referência à obra crítica, “the Artistic Turn: A manifesto” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS 2009), que ainda não foi traduzida para o português. Além disso, aproveitaremos os insights de Coli (1995) e Zoller (2010) para fornecer uma visão geral sucinta das questões universais da história da arte e das políticas publicas brasileiras, permitindo-nos adotar uma perspectiva filosófica e refletir sobre as motivações e funções do educador artístico.

Palavras-chave: Arte, filosofia, música, artista, educador

ABSTRACT

This article seeks to initiate a thouhful discussion of essential questios to the meaning of art, including: Does art really mattes? If so, whay it important? To facilitate a small exercise in aesthetic maieutics that explores the role of art in the classroom within our context is relevant we will refer to critical work, “The Artistic Turn: A manifesto” (COESSENS: CRISPIN: DOUGLAS 2009), which has not yet been translated into Portuguese. In addition, we will take advantage of the insights of COLI (1995) and ZOLLER (2010) to provide a succinct overwiw of the universal issues of arthistory and Brazilian public policies, allowing us to adopt a philosophical perspective an reflect on the motivations and functions of the art educator.

Keywords: Art, philosophy, music, artist, educator

Filosofia da arte e aula de arte: Essa é a questão.

Elaborar um pensamento filosófico sobre a funcionalidade do artista educador ainda é pouco explorada, visto que, o escopo acadêmico, em inúmeras matérias obrigatórias que tivemos de absorver compulsoriamente, reservou pouco espaço para exercer em nossa formação, questionamentos metafísicos e psicológicos que abarcam nossa realidade.

Somando-se ao fato que a prática de sala de aula, ou como diz o ditado popular, no chão da sala de aula, é uma realidade que rompe com quaisquer manuscritos que somos instrumentalizados, ou até alienados, acreditando ambiente escolar funciona como mundo da ideal e sem gravidade.

Pensando nesta falta de exercício crítico, este artigo se propõe a levantar questionamentos canônicos com: A Arte importa? Por que a arte importa? Qual foi seu percurso das políticas públicas que garante o acesso na Arte na escola pública? Além disso, suscitar a busca de questões fundamentais da funcionalidade do artista educador: O que o move para estar na sala de aula?

A metodologia empregada revisão bibliográfica partindo do manifesto, seguido por Coli (1995). Um pequeno levantamento histórico, situando indagações da atualidade e refletindo através de Zoller (2012), a vontade intrínseca que move o artista educador.

Em resumo, este artigo é um convite a um exercício de interrogar nós artistas educadores atuantes na sala de aula da escola pública, ou seja, um aceno a atitude filosófica.

1. A ARTE IMPORTA?

Os manifestos têm exercido uma função crucial na disseminação de conceitos, valores e ações sociais. Desde suas origens, têm sido ferramentas para expressar descontentamentos, sugerir transformações ou até para reafirmar a identidade de grupos e comunidades. ´ The Artistic Turn: A Manifesto (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS 2009), convoca para uma elaboração profunda sobre a circunstâncias das práticas artísticas, sendo performáticas ou experiências cinestésicas em sala de aula.

As autoras iniciam o manifesto com uma pergunta universal que perpassa nossa civilização: “Por que a arte importa?” é difícil, se não impossível, de responder. Por pelo menos dois mil anos, filósofos e escritores tentaram, com sucesso limitado.” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS 2009)

Para Jorge Coli em sua obra “O que é Arte” (1995), explana que a presença da razão é inerentemente tecida no objeto artístico: no entanto, a obra de arte também incorpora elementos que transcendem o reino da racionalidade. Sua comunicação perante o público ocorre por vários meios como emoção, admiração, intuição, associações, evocações, fascínio e também repulsa. “A razão está assim intrinsecamente presente no objeto artístico. mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional” (COLI, 1995 p.104)

Arte está intimamente ligado a razão, contudo, o autor expressa em sua obra que o artista ou artista educador, desenvolve sua percepção para nortear e acompanhar o público na experiência de vivência estética, quando a prática artística evoca emoções e sentimento não nomeados durante o processo de elaboração, execução e apreciação “O artista nos dá a perceber sua obra por modos que posso talvez nomear, mas que escapam ao discurso, pois jamais deixarão de pertencer ao campo do não racional.”(COLI, 1995 p.104)

O autor nos convida a refletir, importância da Arte para formação para o sensível, um senso inato dos seres humanos, portanto, é necessário a preservação e a continuação da arte em todas as formas e no ambiente escolar. Esse compromisso surge não apenas de nossa apreciação da arte em todas suas linguagens, mas também de compreensão do papel vital que a arte desempenha na reverberação e na formação da cultura, da sociedade e na constituição do sujeito dos educandos.

Além disso, como artistas educadores, somos movidos por uma curiosidade insaciável para nos aprofundarmos nas complexidades das linguagens artísticas e como sua prática em sala de aula é um fenômeno que nos cativa. Nos esforçamos para compreender a maneiras que a arte influencia e os pensamentos dos educandos, buscando desvendar a intricada conexão entre a Arte e a experiência humana.

Para significar ou ressignificar a Arte como campo de conhecimento de grande importância para todo o desenvolvimento humano na escola pública regular, é necessário realizar uma breve investigação sobre seu passado, suas origens para questionar: Por que o componente de Arte é preciso no momento presente, em um momento histórico que uma IA faz arte? Neste contexto como o componente de arte constrói o seu espaço no futuro?

1. LEMBRAR, RESISTIR E FAZER ARTE: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A ARTE NA ESCOLA.

A Arte como política pública educacional no Brasil se inicia no século XX, as disciplinas de desenho, trabalhos manuais e artesanato tiveram destaque. A música e o canto orfeônico eram componentes curriculares do ensino primário e secundário, alinhados a uma abordagem pedagógica tradicional.

No final da década de 1930, surgiram novas propostas para o ensino de arte. O caráter de natureza nacional na constituição da população produzindo um imaginário do Estado Novo, com artifícios aparentemente democrático, focada em um patriotismo carismático, suspensão de críticas ao regime, tecnicismo, relações de colaboração em trabalhadores e empregados sob tutela do estado autoritário, além do controle dos meio de comunicação: “O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) (...) Sua missão era de projetar de modo constante, imagens e informações que pudessem legitimar o Estado Novo”(PIMENTEL, 2020 p. 63).

Neste contexto, predominou o Canto Orfeônico, Anísio Teixeira propôs reformas no sistema educacional, fundou a superintendência de educação musical e artístico – SEMA, com o objetivo de instaurar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, convidando Villa Lobos para o cargo de diretor, em harmonia com os princípios de civismo e coletividade que estavam alinhados com o pensamento político vigente (NEIVA, 2008)

A predominância do Canto Orfeônico transformou em uma tradição que perpassou o tempo e instituiu a primeira linguagem artística em uma lei educacional. A lei de diretrizes e bases de 1961 é decretada depois de 13 anos de discussão.

Nesse contexto histórico a Lei nº. 4.024(BRASIL, 1961), Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, redesenharam a proposta curricular da legislação anterior.

A educação artística, é contemplada como disciplina comum em âmbito nacional em 1971 pela lei de diretrizes e bases nacional (lei5692/71) como uma maneira de introduzir a Arte nas políticas públicas nacionais, contudo, a Arte era tida exclusivamente como uma "atividade educativa" e não um componente curricular.

A inclusão da Educação Artística no currículo escolar conforme a LDBN/1971 representou um avanço significativo, tano do ponto de vista legal ao respaldo para tal prática quanto por reconhecer a relevância da Arte na formação dos indivíduos. (GOMES; NOGUEIRA, 2008)

No entanto essas mudanças suscitaram novos desafios para a serem enfrentados, sobretudo pelos educadores de cada uma das disciplinas artísticas. A arte não era um componente curricular e sim uma atividade "optativa", seu conteúdo era esvaziado e sem objetivos estéticos, junto a um conceito de criatividade vinculado a espontaneidade, auto liberação e originalidade. A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula, fez que a Arte ficasse restrita ao lúdico ou a preceitos normativos estáveis sem centralidade. "O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdo de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte." (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43)

No início da nossa democracia, a Constituição Brasileira (CF/88) no art. 205, demandava da criação de leis primárias, que estabelecem direitos e deveres embasados diretamente no texto constitucional. Isso implica que toda e qualquer política pública educacional está sujeita a submissão e não devem contrariar o conteúdo da Constituição.

Partindo essa presíssima, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º), determinou que o ensino de Arte fosse estabelecido como componente curricular comum e obrigatório nos diferentes níveis da educação básica, para fomentar o desenvolvimento cultural e estético dos educandos em todos o país.

Embora o progresso representado por esta legislação, a instituição escola e o sistema educacional vigente têm sido confrontado constantemente com desafios que ultrapassa sua magnitude. Questões de interesse público como a marginalização da cultura, promovida pelas redes sociais e ferramentas de alta tecnologia inadequadamente utilizadas, são fatores potenciais da consequência do neoliberalismo da economia, da política e da cultura de desumanizar e reprimir o sensível.

Este princípio de realidade imposto por políticas públicas educacional construídas sem um diálogo franco com os artistas educadores, evocam consequências existenciais para o sujeito que escolheu travar o percurso da arte educação.

1. SER ARTÍSTA EDUCADOR E FAZER ARTE NA SALA DE AULA

“A grande lacuna entre o que é uma performance para as pessoas de dentro e o que é para as pessoas de fora condiciona todo o pensamento sobre a performance.” (SCHECHNER, 2003, p. 300 apud. COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 104, tradução nossa). Nessa frase, citada pelas autoras de “The artistic turn: a manifesto”, Richard Schechner, fundador do programa de Estudos de Performance e grupo experimental da universidade de Nova York, expõe a disparidade significativa entre como as apresentações são percebidas por quem está dentro e fora delas, de maneira a influenciar sua perspectiva.

Nesse sentido, o manifesto nos proporciona a possibilidade de reflexão sobre a origem do desejo pelo fazer arte e ser artista educador: o que motiva certos sujeitos a terem a inclinação de mergulhar ativamente na Arte e, dessa maneira, incorporar a sua essência? O que é fazer Arte?

Para Schopenhauer (ZOLLER, 2010), sem a presença da racionalidade, o ser humano se torna um organismo completamente submetido às forças da natureza. Segundo o filósofo alemão, da racionalidade nasce a Vontade ([1]), que, por sua vez, é originária do intelecto.

[1] De acordo com Schopenhauer, a Vontade pode ser descrita como uma força poderosa e misteriosa, que dá origem a todas as formas de vida na natureza até o ápice da criação, os seres humanos. Ela é vista como um princípio metafísico, que não possui objetivo ou propósito específico, mas que tem força implacável e imparável, que permeia todos os aspectos da natureza e da existência.

[1] De acordo com Schopenhauer, a Vontade pode ser descrita como uma força poderosa e misteriosa, que dá origem a todas as formas de vida na natureza até o ápice da criação, os seres humanos.Ela

Para Schopenhauer, a essência do ser humano, assim como a sua busca por satisfação e realização, residem na Vontade. Essa busca é um aspecto fundamental da vida, pois nos esforçamos constantemente para atender nossos desejos e alcançar diferentes objetivos.

No entanto, é importante reconhecer que ela também pode trazer sofrimento, de maneira o indivíduo a um estado de insatisfação perpétua. Isso pode fazer com que a vida pareça inautêntica, de maneira a viver em uma "realidade determinada pela vontade enquanto profundamente marcada pelo prazer e pelo sofrimento" (ZOLLER, 2010, p.59).

Conforme a filosofia de Schopenhauer (ZOLLER 2010), a autoafirmação é um aspecto inerente à existência. Consequentemente, qualquer ação movida por interesse próprio poderia ser considerada justificada. Por outro lado, em sua obra, também são abordados aqueles sujeitos que demonstram abnegação, ou seja, autonegação como alta habilidade, mas que, não se baseia apenas em atos altruístas, na capacidade de se desapegar dos assuntos mundanos, podendo, assim, transcender o mundo material e perceber sua verdadeira essência. O filósofo sugere que o princípio da razão([1]) só pode pertencer de acordo com fenômenos e sua representação (BARBOSA 2005)

Esse princípio, que determina a experiência, a causalidade, a motivação e o pensamento, serve como fundamento do fazer. Este entendimento é compatível com o transcendentalismo Kantiano (ZOLLER, 2010), que impõe limites ao conhecimento humano, em termos mais simples, sua representação.

No entanto, em contraste com Kant, que concentra principalmente a experiência científica como tarefa central da filosofia transcendental, o pensamento de Schopenhauer, aqui discutido, inclui não apenas o fato da experiência científica, mas também a existência de desprazer e sofrimento como componentes integrais

[1] O princípio de razão é uma função do entendimento, baseada nas formas a priori do conhecimento: o espaço, o tempo e a causalidade. Por meio destas, conhecemos os objetos do mundo apenas em sua condição de fenômeno, não como eles são em si. (BARBOZA, 2005, p. 23).

vista como um princípio metafísico, que não possui objetivo ou propósito específico, mas que tem força implacável e imparável, que permeia todos os aspectos da natureza e da existência.

[1] O princípio de razão é uma função do entendimento, baseada nas formas a priori do conhecimento: o espaço, o tempo e a causalidade. Por meio destas, conhecemos os objetos do mundo apenas em sua condição de fenômeno, não como eles são em si. (BARBOZA, 2005, p. 23).

das experiências individuais e coletivas. Estas experiências de angústia condições de possível superação desse sofrimento inerente à existência humana por intermédio da produção e recepção artística. Zoller explica que, segundo a filosofia de Schopenhauer:

O sujeito esteticamente deslocado torna-se, para além da correlação com os objetos além-individuais (Ideias), ele próprio um sujeito puro e além-individual. Isso o separa numa dupla distância do sofrimento: objetivamente, pela distância das coisas individuais – provocadoras de sofrimento – que inflige entre sofrimento e, subjetivamente, pela distância com relação àquilo que é responsável por todo o sofrimento: a vontade cega de viver. (ZOLLER, 2010 p.65)

Dessa maneira, o sujeito que se torna deslocado esteticamente, não apenas se relaciona com objetos e ideias além de si, mas também transcende sua individualidade para se tornar um sujeito autêntico. Essa separação do sofrimento ocorre em dois níveis: primeiro, no nível objetivo, o sujeito se distancia das coisas individuais que causam sofrimento por não ser diretamente impactado por suas ações; e segundo, no nível subjetivo, o indivíduo se distancia da causa raiz de todo sofrimento, que é o desejo inconsciente de continuar vivendo.

Essa explanação é uma reflexão filosófica que se manifesta como um questionamento diário do artista educador na sala de aula no contexto público “Porque a arte é importante na escola pública?”, “Porque é importante estar aqui?”. Para transcender o sofrimento da realidade neoliberalista, o artista educador sobre este prisma, a experiência estética elabora no educando a possibilidade de deslocar o seu sofrimento individual e construir a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, iniciamos este exercício de meditação sobre a funcionalidade do artista educador e partindo do manifesto: The Artistic Turn: A Manifesto (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS 2009), convoca uma conscientização para questionar a funcionalidade da Arte e também na Arte (Coli, 1995), definindo que a Arte é objeto artístico provém da razão e o artista educador norteia a experiência estética ressignificando e significando a arte.

Em direção para um melhor entendimento da funcionalidade visitamos brevemente a Arte na história da educação, percebendo que as políticas públicas

dedicadas a esta área do conhecimento são objetos de afloramento político, porém, garantindo o direito de acesso universal nas escolas pública.

Visitamos alguns pontos da proposição de Schopenhauer (ZOLLER, 2012) para responder porque alguns sujeitos dedicam suas vidas a ser artista educador. O cerne do nosso ser é encontrado em nossa Vontade, que impulsiona a busca por contentamento e propósito. Essa jornada é considerada uma parte importante da vida do profissional de arte, seja ele educador ou não. É crucial reconhecer que esse incessante movimento entre descontentamento e contentamento, também pode resultar em sofrimento.

Como já citado, apenas o sujeito esteticamente deslocado é capaz de transcender a contradição da existência que gera sofrimento. Portanto, a artística educador pode ser considerado esse sujeito, pois supera o ciclo do desejo perpétuo. A perspectiva estética do mundo de Schopenhauer (ZOLLER, 2010), que varia a partir de diferentes orientações, centra-se na libertação do saber da vontade e no gozo que se encontra na contemplação artística.

Assim sendo, o fazer do artista educador é esteticamente a representação do seu mundo, conceito basilar da filosofia de Schopenhauer, que abrange a maneira como os sujeitos percebem e interpretam o seu entorno, influenciados por seus desejos e preferências pessoais. Isso implica nas formas multifacetadas pelas quais os indivíduos se espelham no mundo, incluindo sua percepção subjetiva, engajamento moral e compreensão cognitiva da realidade.

Nas proposições do autor, leva o artista educador refletir complexa relação entre a aula de arte e o mundo externo, e é enfatizado o papel das experiências pessoais, valores e intelecto na formação da compreensão e interação com o ambiente circundante.

Em outras palavras, compreende-se que o artista educador, através de suas representações da arte, confere aos educandos capacidade de construir e compreender cognitivamente o mundo por meio de sua capacidade de perceber e processar informações sensoriais, bem como a capacidade de se envolver em pensamento analítico, raciocínio e conceitualização através da estesia.

Isso implica dizer que os artistas educadores que constituem suas experiencias artística diversas, possuem um conjunto particular de princípios e considerações éticas e estéticas, que moldam sua percepção da realidade e orientam suas ações e interações, durante prática da arte na sala de aula na escola pública. Indo além de normativas ou afloramento político, constituindo profundamente a si mesmos e aos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COESSENS, K.; CRISPIN, D.; DOUGLAS, A. The Artistic Turn: A Manifesto. Leuven: Leuven University Press, 2009.

COLI, Jorge O que é Arte? 15°. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961

_____,Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971. Disponível em: . Acesso em: 11 Nov. 2024

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. A. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf. Acesso em: 29 Out. 2022

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

NEIVA, I.K.A. Educação musical escolar: o canto orfeônico na escola normal de belo horizonte (1934-1971). 2008 Mestrado UFMG

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e como representação. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

PIMENTEL, Luiz. Ditadura São Paulo: Lafinte 2020

ZOLLER, Gunter. A música como vontade e representação. Cadernos de Filosofia Alemã, São Paulo, nº16 - p.55-80 - jul. - dez. 2010

EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: PRIMEIROS PASSOS RUMO À SUSTENTABILIDADE

AUTOR: NATHALIA DE ALMEIDA LACERDA

RESUMO

O presente artigo aborda a temática da educação infantil no contexto da formação da consciência ecológica, destacando a importância das vivências com a natureza nos primeiros anos de escolarização. O objetivo principal é refletir sobre como a inserção de práticas ambientais no cotidiano escolar pode contribuir para a construção de valores sustentáveis desde a infância. A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, por meio da análise de materiais teóricos e experiências pedagógicas relacionadas à educação ambiental na primeira infância. A discussão considera o ambiente escolar como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente, promovendo o contato direto com a natureza, atividades de cuidado com o espaço comum e a valorização da vida em todas as suas formas. Observa-se que práticas pedagógicas sustentadas por ações de respeito, preservação e cuidado com a natureza favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo e sensorial das crianças, mas também despertam o senso de pertencimento e responsabilidade socioambiental. Conclui-se que o incentivo à consciência ecológica desde os primeiros anos escolares é um caminho possível e necessário para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e comprometidos com a sustentabilidade.
Palavras-chave: educação infantil; meio ambiente; sustentabilidade; consciência ecológica; natureza.

ABSTRACT

This article addresses early childhood education within the context of ecological awareness, highlighting the importance of nature-based experiences during the initial years of schooling. The main objective is to reflect on how the integration of environmental practices into daily school life can contribute to the development of sustainable values from early childhood. The adopted methodology is a bibliographic research with a qualitative approach, analyzing theoretical materials and pedagogical experiences related to environmental education in early years. The discussion considers the school environment as a fundamental formative space for developing responsible attitudes towards the environment, promoting direct contact with nature, caring activities for shared spaces, and valuing all forms of life.

It is observed that pedagogical practices grounded in respect, preservation, and care for nature foster not only cognitive and sensory development in children but also awaken a sense of belonging and socio-environmental responsibility. It is concluded that encouraging ecological awareness from the early years of schooling is both a possible and necessary path for forming more critical, sensitive, and sustainability-committed individuals.
Keywords: early childhood education; environment; sustainability; ecological awareness; nature.

INTRODUÇÃO

A relação entre o ser humano e a natureza tem sido historicamente marcada por transformações profundas, especialmente a partir da industrialização e da urbanização. Nos últimos anos, o avanço das mudanças climáticas, a escassez de recursos naturais e os impactos ambientais provocados por ações humanas vêm exigindo uma nova postura da sociedade frente à preservação do planeta. Nesse cenário, a educação desponta como ferramenta fundamental na construção de uma consciência ecológica que se traduza em atitudes sustentáveis. É nesse contexto que se insere a presente reflexão sobre a importância do contato com a natureza e da sustentabilidade na Educação Infantil, fase essencial da formação humana.

O tema deste estudo surgiu a partir da observação da necessidade urgente de promover, desde os primeiros anos de vida, uma educação voltada para a responsabilidade socioambiental. As crianças de hoje são os cidadãos do amanhã, e é na infância que se formam as primeiras noções de cuidado, respeito e pertencimento ao mundo em que se vive. Ao possibilitar o contato direto com a natureza por meio de práticas pedagógicas significativas — como hortas escolares, brincadeiras ao ar livre, reciclagem, observação de plantas e animais, entre outras — a escola contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às questões ambientais e preparados para agir de maneira ética diante dos desafios da contemporaneidade.

A escolha deste tema se justifica, portanto, pela relevância social e educacional de se discutir como a Educação Infantil pode colaborar para a construção de um futuro mais sustentável. Ao compreender que as crianças aprendem por meio da experimentação, da vivência e da interação com o meio, é possível pensar em propostas pedagógicas que valorizem a natureza como espaço de aprendizagem.

Além disso, do ponto de vista científico, a área da educação ambiental tem crescido significativamente e reforça a importância de trabalhar com os valores ecológicos desde a infância, como uma forma de prevenir a cultura do consumo desenfreado e do descarte irresponsável.

O objetivo geral deste estudo é analisar de que maneira o contato com a natureza e a vivência de práticas sustentáveis podem ser promovidos na Educação Infantil, contribuindo para a formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos escolares. Como objetivos específicos, busca-se: (1) apresentar fundamentos teóricos sobre educação ambiental na infância; (2) destacar experiências pedagógicas que promovem a sustentabilidade no cotidiano escolar; e (3) refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente na mediação dessas práticas.

Assim, este artigo pretende contribuir para o debate acerca da necessidade de repensarmos os espaços e as metodologias da Educação Infantil, integrando o cuidado com o meio ambiente às práticas educativas, de forma que o aprender e o cuidar caminhem juntos, respeitando a infância e a vida em todas as suas formas.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: PRIMEIROS PASSOS PARA A SUSTENTABILIDADE

A infância é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas, aprendizagens e formação de valores. Nesse contexto, a educação ambiental na Educação Infantil assume papel estratégico na construção de uma consciência ecológica, contribuindo para que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado, responsabilidade e respeito pelo meio ambiente. O contato com a natureza, as experiências sensoriais e as vivências sustentáveis são ferramentas pedagógicas potentes para introduzir noções de preservação e sustentabilidade de forma significativa e contextualizada.

Segundo Sauvé (2005), a educação ambiental não se limita a uma simples transmissão de conteúdos sobre ecologia, mas propõe uma abordagem ampla que envolve dimensões éticas, sociais, culturais, políticas e afetivas. Para a autora, trata-se de “uma prática educativa crítica e transformadora, voltada para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis”.

”. Essa concepção dialoga diretamente com os objetivos da Educação Infantil, que visam à formação integral da criança em seus múltiplos aspectos.

No âmbito da escola, a natureza deve ser entendida não apenas como tema de estudo, mas como espaço educativo vivo, dinâmico e participativo. De acordo com Carvalho (2004), “a educação ambiental é um processo contínuo que permite aos indivíduos compreenderem a complexidade das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, desenvolvendo habilidades e valores para tomar decisões responsáveis”. Na infância, esse processo ocorre principalmente por meio da experimentação, do brincar e do convívio com o outro e com o ambiente ao redor.

As práticas educativas que envolvem a natureza e a sustentabilidade na Educação Infantil devem partir da curiosidade natural das crianças, do seu encantamento com os fenômenos naturais e da sua capacidade de observar, perguntar e investigar. Como aponta Loureiro (2012), “é preciso escutar as infâncias em seus modos de estar no mundo e valorizar o conhecimento que produzem a partir da relação direta com o ambiente”. Essa escuta ativa é condição para uma educação ambiental que respeite o tempo da criança, suas linguagens e suas formas próprias de aprender.

Além disso, é importante destacar que a Educação Ambiental na infância também contribui para o fortalecimento de vínculos afetivos com a natureza. Quando as crianças aprendem desde cedo a cuidar de uma planta, a preservar um espaço verde ou a reutilizar materiais, elas estão internalizando valores que ultrapassam o ambiente escolar e impactam seu modo de viver em sociedade. Como observa Capra (2006), “educar para a sustentabilidade é educar para a vida em sua totalidade, compreendendo os processos ecológicos que sustentam todos os seres vivos”.

Na prática pedagógica, essa abordagem pode se materializar em projetos como hortas escolares, jardins sensoriais, atividades com coleta seletiva, oficinas com materiais recicláveis, passeios em parques e trilhas ecológicas, entre outras ações que promovem o contato direto com o ambiente natural. Tais experiências não só ampliam os conhecimentos das crianças, como também fortalecem a percepção de pertencimento e a empatia com outros seres vivos.

Por fim, é importante considerar que a introdução da educação ambiental na infância também responde a uma demanda social mais ampla, diante da crise ecológica que afeta o planeta. A formação de uma nova geração comprometida com a sustentabilidade requer uma mudança profunda na forma como educamos desde os primeiros anos. Como propõe Guimarães (2017), “a educação ambiental deve ser entendida como um processo político-pedagógico que visa à transformação social e à construção de novos paradigmas de relação com a natureza”.

Dessa forma, investir em práticas ambientais na Educação Infantil não é apenas oportuno, mas urgente. É por meio dessas experiências iniciais, sensoriais e afetivas que se abrem caminhos para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com um futuro mais sustentável.

O CONTATO COM A NATUREZA COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A presença da natureza na vida da criança é um direito fundamental e uma condição essencial para seu desenvolvimento integral. A vivência com elementos naturais — como a terra, a água, os animais, as plantas e os ciclos do tempo — contribui para a formação cognitiva, sensorial, emocional e social. No entanto, nas últimas décadas, a realidade urbana, o excesso de telas, o medo da violência e a supervalorização de espaços fechados e higienizados afastaram as crianças do convívio com o ambiente natural. Esse afastamento preocupa pesquisadores, educadores e famílias, que veem na natureza não apenas um cenário, mas um espaço de vida, de saberes e de aprendizagens profundas.

Richard Louv (2016), em sua obra A última criança na natureza, alerta para o que denomina de "transtorno de déficit de natureza", referindo-se à carência de experiências naturais na infância e aos impactos negativos que isso gera. Segundo o autor, “a ausência de contato direto com a natureza pode prejudicar o desenvolvimento emocional, afetivo e motor das crianças, afetando sua saúde mental e física”. Louv defende que proporcionar ambientes naturais no cotidiano da criança é tão importante quanto garantir alimentação saudável ou sono adequado.

Na Educação Infantil, o contato com a natureza deve ser compreendido como um processo ativo de exploração e descoberta. Não se trata apenas de observar a natureza, mas de viver a natureza com o corpo todo: sentir a terra com as mãos, brincar na lama, correr em campos abertos, ouvir os sons dos pássaros, plantar uma semente, cuidar de um animal, observar a transformação das estações. Esses momentos são ricos em significados e oportunidades de aprendizagem. Para Oliveira e Freire (2015), “a interação com ambientes naturais oferece às crianças múltiplas linguagens de expressão e amplia a compreensão do mundo que as cerca”.

Experiências ao ar livre favorecem o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da empatia. Além disso, promovem habilidades importantes, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em grupo. Conforme destaca Léa Tiriba (2010), “a natureza é um território educativo e político que potencializa aprendizagens sensoriais e éticas, essenciais para a formação de sujeitos ecológicos e solidários”. O convívio com seres vivos e com os ciclos naturais desperta nas crianças a noção de interdependência e cuidado.

Do ponto de vista pedagógico, o educador tem um papel fundamental na mediação dessas experiências, organizando tempos e espaços que favoreçam o contato intencional com o meio ambiente. Brincadeiras ao ar livre, rodas de conversa embaixo de árvores, contação de histórias em jardins, coleta de folhas e sementes, criação de diários da natureza, observação de insetos e cultivo de hortas são apenas algumas das práticas que podem ser incorporadas à rotina escolar. Como afirmam Barbosa e Horn (2008), “é na relação com o espaço, com o tempo e com o outro que a criança aprende. Quando esses elementos se articulam com a natureza, a aprendizagem ganha ainda mais sentido”.

Importante ressaltar que o contato com a natureza também favorece a saúde emocional das crianças. Estar em ambientes naturais pode reduzir o estresse, melhorar a concentração, promover o bem-estar e a autoestima. Segundo estudos de Chawla (2015), o vínculo afetivo com a natureza na infância é um dos principais preditores do engajamento ambiental na vida adulta. Isso significa que quanto mais experiências positivas as crianças tiverem com o meio ambiente em seus primeiros anos, maiores as chances de que se tornem adultos comprometidos com a sustentabilidade.

Portanto, integrar a natureza à prática educativa é investir na formação de sujeitos inteiros, sensíveis e responsáveis. Ao proporcionar momentos de verdadeira imersão no mundo natural, a escola não apenas cumpre seu papel pedagógico, mas também reafirma o direito da criança à infância plena, rica de sentidos e enraizada na vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma cultura da sustentabilidade na Educação Infantil exige a presença de práticas pedagógicas intencionais, contínuas e coerentes com os princípios da educação ambiental crítica. Essas práticas precisam ser incorporadas ao cotidiano escolar de forma sensível e significativa, respeitando os tempos e as formas de aprender das crianças. Mais do que apresentar conceitos abstratos sobre meio ambiente, é fundamental que as ações pedagógicas promovam experiências concretas de cuidado com a vida, o planeta e os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância de trabalhar questões ambientais desde os primeiros anos escolares. No campo de experiência “O Eu, o Outro e o Nós”, por exemplo, o documento orienta que as crianças sejam incentivadas a valorizar atitudes de respeito ao ambiente e à diversidade de formas de vida. A BNCC afirma que “a vivência de práticas de cuidado e de preservação, como separar o lixo, reutilizar materiais e participar da manutenção de espaços coletivos, são experiências que favorecem a formação de atitudes de responsabilidade socioambiental” (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, uma das práticas mais potentes é a criação de hortas escolares, que permite que as crianças acompanhem o ciclo da vida vegetal, compreendam de onde vem os alimentos e se envolvam com ações de cuidado, espera e responsabilidade. Além de favorecer a alimentação saudável e o conhecimento sobre biodiversidade, a horta também contribui para o desenvolvimento da paciência e do senso de pertencimento. Segundo Tiriba (2010), “a horta pedagógica é um espaço de múltiplos sentidos, que entrelaça o conhecimento científico com saberes populares, e onde as crianças aprendem com a terra, com o tempo e com o outro”.

Outra proposta interessante é o uso de materiais recicláveis para a confecção de brinquedos, instrumentos musicais, jogos e objetos de arte. Essa prática não só estimula a criatividade, como também promove uma reflexão sobre o consumo, o desperdício e a possibilidade de dar novos significados aos objetos descartados. Para Guimarães (2017), “a reutilização de materiais no ambiente escolar deve ser mais do que uma estratégia econômica: é um ato político e pedagógico que ensina sobre responsabilidade, respeito e inovação”.

A separação do lixo, a economia de água e luz e o cuidado com os espaços coletivos também são práticas que devem ser vivenciadas de forma participativa pelas crianças. Ações como desligar as luzes ao sair da sala, não desperdiçar água durante a escovação, ou cuidar de um jardim compartilhado são exemplos simples, mas que fortalecem a noção de corresponsabilidade. Essas atividades devem ser acompanhadas de conversas, histórias e registros que favoreçam a reflexão e a expressão das ideias das crianças sobre o que vivem. Além disso, projetos interdisciplinares que envolvam as famílias e a comunidade escolar também ampliam o impacto das ações sustentáveis. Realizar feiras ecológicas, oficinas de reaproveitamento de alimentos, exposições de trabalhos com temas ambientais e mutirões de plantio são formas de envolver todos os sujeitos do processo educativo e fortalecer os laços entre escola, natureza e sociedade.

Como lembra Gadotti (2000), “a educação para a sustentabilidade não acontece de forma isolada, mas se constrói na coletividade e na prática cotidiana, através de ações que transformam realidades”.

É importante destacar que a criança não deve ser vista como um sujeito passivo nessas práticas, mas como protagonista ativo do processo. Escutar suas ideias, respeitar suas escolhas e valorizar suas descobertas são atitudes que potencializam o engajamento e o sentido das ações. Barbosa e Horn (2008) apontam que “a participação das crianças nas decisões sobre o ambiente escolar é uma forma de vivência democrática e de exercício da cidadania desde a infância”.

Portanto, as práticas pedagógicas sustentáveis na Educação Infantil precisam ser vividas com intencionalidade, ludicidade e afeto. Mais do que ensinar sobre o meio ambiente, trata-se de ensinar com o meio ambiente — promovendo aprendizagens que tocam a sensibilidade, despertam a empatia e formam sujeitos éticos, criativos e comprometidos com a vida em todas as suas formas.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA

Na Educação Infantil, o educador tem um papel central na construção de valores e atitudes relacionados ao cuidado com a natureza e à sustentabilidade. Muito além de transmissor de conhecimentos, ele atua como mediador, observador sensível e incentivador das descobertas infantis, possibilitando que as crianças desenvolvam vínculos afetivos com o meio ambiente e compreendam, em seu tempo, as responsabilidades que envolvem a preservação da vida em todas as suas formas.

Segundo Guimarães (2017), “a mediação docente em educação ambiental exige sensibilidade, escuta e disponibilidade para aprender com as crianças, reconhecendo nelas sujeitos capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele”. Isso significa que o educador não deve apenas apresentar conteúdos sobre ecologia, mas proporcionar experiências reais, significativas e contextualizadas, que promovam a conexão da criança com o ambiente ao seu redor.

Essa mediação começa pelo olhar atento às potências do cotidiano. O simples ato de observar uma lagarta se transformando em borboleta, perceber as nuvens mudando de forma, ou acompanhar o crescimento de uma planta na horta pode se tornar um momento de investigação, encantamento e aprendizado. Para Malaguzzi (1999), da abordagem Reggio Emilia, “a criança possui cem linguagens” e o educador deve estar aberto a escutar, interpretar e valorizar essas formas plurais de se relacionar com o mundo.

É papel do professor organizar espaços e tempos que favoreçam a exploração do ambiente natural. Planejar momentos ao ar livre, incentivar a coleta de elementos naturais para produções artísticas, propor rodas de conversa sobre o tempo, os animais ou o lixo na escola, são exemplos de ações pedagógicas que envolvem as crianças de maneira integral. Oliveira e Freire (2015) afirmam que “o educador precisa agir como um provocador de curiosidades, como alguém que acende o desejo de perguntar, tocar, transformar”.

O educador também precisa atuar como modelo de atitudes sustentáveis. Crianças aprendem por imitação e observação. Quando veem o adulto separando materiais para reciclagem, cuidando do espaço coletivo, reaproveitando recursos ou valorizando o silêncio de um ambiente natural, elas internalizam essas atitudes como parte do seu repertório social e emocional. Como destaca Gadotti (2000), “não há educação ambiental verdadeira sem o envolvimento ético e coerente do educador com as práticas que propõe”.

Além disso, o papel do professor é criar oportunidades para o diálogo, escutando as vozes infantis e permitindo que expressem suas percepções sobre o meio ambiente. Essa escuta ativa é essencial para que a criança se sinta parte do processo e compreenda que suas ideias têm valor. Barbosa e Horn (2008) reforçam que “o educador que escuta é aquele que reconhece na criança um sujeito político e criativo, capaz de participar das decisões que envolvem sua vida e seu entorno”.

Outro aspecto importante do papel do educador é a articulação com as famílias e com a comunidade. As práticas de educação ambiental não devem se restringir ao ambiente escolar, mas ser ampliadas para outros espaços de convivência social. Envolver os pais em projetos de sustentabilidade, promover feiras ecológicas, campanhas de conscientização e passeios em áreas verdes são formas de estender o alcance da proposta educativa. Loureiro (2012) destaca que “a formação de sujeitos ecológicos é um processo coletivo e relacional, que envolve todos os agentes educativos em torno de um mesmo propósito”.

Em suma, o educador da Educação Infantil que atua com intencionalidade ecológica contribui para a formação de crianças mais sensíveis, críticas e engajadas com o cuidado da vida. Sua ação vai além do conteúdo curricular: ela toca o território do afeto, da ética, da estética e da cidadania. Ao ensinar com a natureza e sobre a natureza, o professor planta sementes de consciência que, cultivadas com respeito, florescerão em atitudes de transformação social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil possui papel decisivo na construção de valores que influenciam a forma como as crianças se relacionam com o mundo. Diante dos desafios socioambientais enfrentados pela humanidade, torna-se urgente investir na formação de uma consciência ecológica desde os primeiros anos escolares. Ao integrar a natureza ao cotidiano pedagógico, a escola não apenas amplia o repertório de experiências da criança, mas também promove o desenvolvimento de atitudes éticas, sustentáveis e coletivas.

O presente artigo demonstrou que o contato com o meio ambiente na infância favorece aprendizagens múltiplas, que envolvem aspectos sensoriais, cognitivos, afetivos e sociais. Vivências como o cultivo de hortas, o brincar ao ar livre, o reaproveitamento de materiais e o cuidado com espaços comuns ampliam a percepção das crianças sobre o mundo natural e despertam o sentimento de pertencimento e responsabilidade.

Destacou-se, ainda, a importância do educador como mediador de experiências significativas com a natureza. Cabe a ele planejar, observar, escutar e propor práticas que respeitem a curiosidade infantil, promovendo o diálogo entre o saber científico, os saberes populares e as linguagens próprias da infância. Seu exemplo e sua postura ética são fundamentais para que as crianças internalizem valores ecológicos de forma concreta e duradoura.

É necessário também compreender que a sustentabilidade não é uma temática pontual, mas um eixo transversal que deve atravessar o projeto pedagógico da instituição. Para isso, é preciso um trabalho coletivo e contínuo, que envolva toda a comunidade escolar e valorize a participação ativa das crianças como sujeitos capazes de transformar o presente e construir novos futuros.

Portanto, fortalecer a educação ambiental na Educação Infantil é investir em uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a preservação da vida. Educar para a sustentabilidade é semear no solo fértil da infância a esperança de um mundo onde o cuidado com o outro e com a Terra seja parte indissociável da existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo, espaço e materiais: a intencionalidade e a qualidade das interações na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAWLA, Louise. Benefits of nature contact for children. Journal of Planning Literature, v. 30, n. 4, p. 433–452, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação e sustentabilidade: um novo paradigma educacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil. 3. ed. São Paulo: Gaia, 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições para a formação de educadoras(es) ambientais. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FREIRE, Silvia Helena Vieira. A criança pequena e a natureza: experiências de interação e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2015.

ROCHA, Patrícia Vieira da. Educação para a sustentabilidade na infância: práticas e desafios na Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes da educação ambiental. Estudos de Psicologia (Natal), v. 10, n. 1, p. 5-23, 2005.

TIRIBA, Léa. Educação infantil e natureza: experiências de formação e pesquisa com crianças pequenas. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

RACISMO E APRENDIZAGEM ESCOLAR: IMPACTOS NA TRAJETÓRIA DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA

AUTOR: JULIETE VITORINO DOS SANTOS

RESUMO

A educação, concebida como instrumento de emancipação, tem reproduzido desigualdades marcadas pelo racismo estrutural no Brasil. A trajetória escolar de crianças negras nas escolas públicas revela impactos que vão além da carência material, atingindo dimensões simbólicas e identitárias. Autores como Malcolm X e Marcus Garvey já alertavam para a necessidade de um conhecimento crítico que valorize a história negra, perspectiva aprofundada por Lélia Gonzalez e Jussara Santos ao denunciarem a lógica eurocêntrica presente nos currículos. Gonzalez, com o conceito de "amefricanidade", aponta a marginalização de referências africanas e indígenas, enquanto Santos defende uma pedagogia estruturada na equidade racial. Amos N. Wilson amplia a análise ao destacar como a educação vigente enfraquece a autoestima e o potencial crítico da juventude negra. Assim, discutir educação e racismo estrutural é reconhecer que a transformação escolar exige práticas antirracistas e inclusivas.
Palavras-chave: educação; racismo estrutural; infância negra; emancipação; currículo

ABSTRACT

Education, conceived as an instrument of emancipation, has reproduced inequalities marked by structural racism in Brazil. The school trajectory of Black children in public schools reveals impacts that go beyond material deprivation, affecting symbolic and identity dimensions. Authors such as Malcolm X and Marcus Garvey warned about the need for critical knowledge that values Black history, a perspective further developed by Lélia Gonzalez and Jussara Santos in their critique of Eurocentric curricula. Gonzalez, through the concept of "Amefricanity," highlights the marginalization of African and Indigenous references, while Santos advocates for pedagogy based on racial equity. Amos N. Wilson expands this analysis by showing how the current education system undermines the self-esteem and critical potential of Black youth. Thus, discussing education and structural racism means recognizing that school transformation requires antiracist and inclusive practices.
Keywords: education; structural racism; Black childhood; emancipation; curriculum

INTRODUÇÃO

A educação, historicamente concebida como ferramenta de emancipação social, tem sido, paradoxalmente, um dos palcos onde o racismo estrutural mais se evidencia. A trajetória escolar de crianças negras nas escolas públicas brasileiras está marcada por desigualdades persistentes que não podem ser compreendidas apenas sob a ótica da carência material ou da baixa renda familiar. Trata-se de um fenômeno profundamente enraizado nas bases coloniais e escravocratas da sociedade brasileira, cujas manifestações impactam diretamente a aprendizagem, a autoestima e a permanência dos estudantes negros no espaço escolar.

Pensadores como Malcolm X e Marcus Garvey já defendiam, no início do século XX, que a verdadeira liberdade do povo negro viria com o acesso ao conhecimento crítico e à valorização de sua própria história. Garvey, em sua luta panafricanista, denunciava o apagamento cultural como um instrumento de dominação, enquanto Malcolm X afirmava que "a educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã pertence àqueles que se preparam hoje". Ambos anteciparam o que, no Brasil, estudiosas como Lélia Gonzalez e Jussara Santos descreveriam com profundidade: a desumanização simbólica da criança negra no ambiente escolar, frequentemente associada à inferiorização cultural e à invisibilização de suas identidades.

Lélia Gonzalez, ao propor o conceito de “amefricanidade”, expôs o quanto a escola perpetua uma lógica eurocêntrica que marginaliza as referências africanas e indígenas no currículo. Para ela, o racismo não é apenas um fenômeno interpessoal, mas uma estrutura que atravessa as instituições, moldando práticas pedagógicas, materiais didáticos e relações entre professores e alunos. Nesse sentido, Jussara Santos complementa a discussão ao destacar a urgência de uma pedagogia que não seja racista e que não se limite a ações pontuais, mas que reestruture todo o projeto educativo com base na equidade racial.

Amos N. Wilson, psicólogo e educador afro-americano, argumenta que o sistema educacional vigente é funcional para a manutenção da supremacia branca, pois mina o potencial crítico e intelectual da juventude negra. Para ele, qualquer proposta de educação verdadeiramente libertadora precisa partir do reconhecimento das violências simbólicas que afetam o psiquismo e a autoconfiança do estudante negro desde a infância.

Diante disso, este artigo propõe refletir sobre como o racismo afeta o desempenho escolar, a permanência e o sucesso dos alunos negros nas escolas públicas brasileiras. Parte-se do pressuposto de que o racismo não é um fenômeno periférico, mas central na construção das desigualdades educacionais. Ao longo da discussão, serão analisadas evidências empíricas, experiências escolares e propostas teóricas que contribuam para uma educação não racista, capaz de romper com o ciclo histórico de exclusão que ainda marca o cotidiano escolar de milhares de crianças e adolescentes negros no país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre os impactos do racismo na aprendizagem de alunos da rede pública demanda, antes de tudo, a compreensão do racismo não apenas como prática isolada de preconceito individual, mas como estrutura sistêmica, histórica e epistemológica, profundamente enraizada nos pilares da sociedade e refletida cotidianamente nos espaços escolares. A escola, nesse contexto, não está à margem dessas estruturas: ela é, muitas vezes, um dos espaços onde o racismo se manifesta de forma mais sutil, institucional e persistente.

RACISMO ESTRUTURAL E EPISTEMICÍDIO

Segundo Lélia Gonzalez (1984), intelectual fundamental para o pensamento afro-brasileiro, o racismo no Brasil está travestido por um mito de “democracia racial”, que mascara e perpetua desigualdades. A autora aponta que o sistema educacional brasileiro está impregnado por uma lógica colonial que reforça o epistemicídio — termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2007) — ou seja, o apagamento dos saberes produzidos por sujeitos racializados, especialmente negros e indígenas. Para Gonzalez, é necessário reivindicar uma “amefricanidade”, uma identidade que rompe com os padrões eurocêntricos e incorpora a valorização dos saberes negros e ameríndios na formação das subjetividades.

O epistemicídio também está presente nas práticas pedagógicas que negam a história africana e afro-brasileira ou a colocam em espaços marginais do currículo. A ausência de referências positivas à negritude — seja nos conteúdos escolares, na formação docente ou nos materiais didáticos — atua como um fator que fragiliza a autoimagem dos alunos negros e contribui para seu desinteresse e baixo desempenho escolar.

Fundamentação Teórica

A discussão sobre os impactos do racismo na aprendizagem de alunos da rede pública demanda, antes de tudo, a compreensão do racismo não apenas como prática isolada de preconceito individual, mas como estrutura sistêmica, histórica e epistemológica, profundamente enraizada nos pilares da sociedade e refletida cotidianamente nos espaços escolares. A escola, nesse contexto, não está à margem dessas estruturas: ela é, muitas vezes, um dos espaços onde o racismo se manifesta de forma mais sutil, institucional e persistente.

Racismo estrutural e epistemicídio

Segundo Lélia Gonzalez (1984), intelectual fundamental para o pensamento afro-brasileiro, o racismo no Brasil está travestido por um mito de "democracia racial", que mascara e perpetua desigualdades. A autora aponta que o sistema educacional brasileiro está impregnado por uma lógica colonial que reforça o epistemicídio — termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2007) — ou seja, o apagamento dos saberes produzidos por sujeitos racializados, especialmente negros e indígenas. Para Gonzalez, é necessário reivindicar uma "amefricanidade", uma identidade que rompe com os padrões eurocêntricos e incorpora a valorização dos saberes negros e ameríndios na formação das subjetividades.

O epistemicídio também está presente nas práticas pedagógicas que negam a história africana e afro-brasileira ou a colocam em espaços marginais do currículo. A ausência de referências positivas à negritude — seja nos conteúdos escolares, na formação docente ou nos materiais didáticos — atua como um fator que fragiliza a autoimagem dos alunos negros e contribui para seu desinteresse e baixo desempenho escolar.

Psicologia do racismo e aprendizagem

Nesse ponto, a obra de Amos N. Wilson (1993) é decisiva para compreender os impactos psicológicos do racismo na trajetória escolar. Para ele, o fracasso educacional do estudante negro não é resultado de deficiência intelectual, mas de uma pedagogia que desconsidera sua realidade, sua cultura e sua subjetividade. Wilson alerta que uma educação que ignora a consciência racial, a autoestima e o pertencimento coletivo dos alunos negros os priva de elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional. Em sua perspectiva, uma educação verdadeiramente libertadora deve estar enraizada no reconhecimento da história de resistência do povo negro e na afirmação de suas contribuições civilizatórias.

Esse pensamento dialoga diretamente com o que Jussara Santos (2020) chama de “efeitos emocionais do racismo na sala de aula”. A autora argumenta que o aluno negro, desde os primeiros anos da educação básica, é frequentemente interpelado por um olhar pedagógico que o associa à indisciplina, à incapacidade ou à inferioridade. Isso afeta profundamente sua autoestima, motivação e capacidade de projetar um futuro dentro do espaço escolar. A autora denuncia que a estrutura escolar é muitas vezes alicerçada em práticas de exclusão simbólica, como a ausência de representatividade negra no corpo docente, na gestão escolar e nos conteúdos curriculares.

A luta por uma pedagogia libertadora e racialmente consciente

Historicamente, pensadores como Malcolm X já denunciavam que “a educação é o passaporte para o futuro, pois o amanhã pertence àqueles que se preparam hoje”. No entanto, ele também alertava que uma educação controlada por um sistema opressor dificilmente será capaz de libertar os oprimidos. Sua crítica se alinha à visão de Marcus Garvey, que defendia a educação como ferramenta de elevação racial e espiritual do povo negro. Garvey apontava que os povos africanos, para se libertarem verdadeiramente, deveriam conhecer sua história e cultivar o orgulho de sua origem.

Esses pensadores reivindicam uma educação racialmente engajada, que não seja neutra ou omissa diante das injustiças

Essa perspectiva exige que os profissionais da educação compreendam que o racismo atravessa todas as dimensões do processo educativo: o planejamento curricular, a prática pedagógica, as formas de avaliação, o relacionamento com as famílias, e até mesmo os discursos aparentemente neutros ou bem-intencionados. O combate ao racismo escolar requer uma formação docente crítica, contínua e comprometida com a justiça racial.

Lei 10.639/03 e os limites da legislação

Apesar dos avanços legais como a promulgação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sua implementação permanece um desafio. Conforme Silva e Menezes (2017), essa legislação ainda encontra barreiras estruturais, como a falta de materiais didáticos adequados, resistência de docentes não racializados e ausência de uma política pública consistente para formação continuada em educação não racista.

Dessa forma, a educação pública segue sendo um espaço tensionado, onde se confrontam as práticas coloniais e as resistências negras. A escola pode ser tanto um reprodutor da desigualdade quanto um espaço de transformação — desde que haja engajamento político-pedagógico para a construção de uma pedagogia crítica, emancipadora e racialmente consciente.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo possui caráter qualitativo e foi estruturado a partir de revisão bibliográfica e análise documental, com o objetivo de compreender como o racismo estrutural e institucional incide sobre a trajetória escolar de estudantes negros na rede pública brasileira. A pesquisa está ancorada em uma abordagem crítica, fundamentada nos pressupostos da pedagogia antirracista, da sociologia da educação e dos estudos decoloniais.

1. Revisão Bibliográfica

A base teórica foi construída por meio da análise de obras e artigos acadêmicos de autores e autoras negras e negros que discutem as relações étnico-raciais no campo educacional. Foram priorizados textos de:

Lélia Gonzalez, com ênfase na noção de "amefricanidade" e crítica ao currículo eurocentrado;

Jussara Santos, especialmente suas contribuições sobre práticas pedagógicas antirracistas;

Amos N. Wilson, no que se refere à psicologia do aluno negro e as implicações do racismo no desenvolvimento cognitivo;

Malcolm X e Marcus Garvey, como referências político-filosóficas que fundamentam a importância da educação na libertação do povo negro;

Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

2. Análise Documental

Foram analisados projetos políticos pedagógicos (PPPs) de escolas públicas da cidade de São Paulo, além de documentos institucionais como relatórios de rendimento escolar, fichas de acompanhamento pedagógico e registros de conselhos de classe. Essa análise teve como foco:

· Evidenciar como o racismo pode se manifestar de forma sutil ou explícita na organização curricular e na avaliação de desempenho;

· Identificar práticas excludentes ou discriminatórias no cotidiano escolar;

· Observar estratégias que algumas unidades adotam para promover equidade racial no ambiente educacional.

. Critérios de Análise

A análise dos dados foi orientada por três eixos principais:

· Representação e identidade: como os alunos negros se percebem e são percebidos no espaço escolar;

· Práticas pedagógicas: que tipo de abordagens favorecem ou dificultam a aprendizagem dos estudantes negros;

· Gestão e política educacional: como as escolas tratam a diversidade racial e implementam (ou não) ações afirmativas.

Este percurso metodológico busca garantir uma abordagem crítica, situada e sensível às complexidades que envolvem o tema, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica, política e epistemológica.

Discussão

A análise das práticas escolares e da trajetória educacional de estudantes negros na rede pública permite evidenciar como o racismo opera de maneira sistêmica, afetando diretamente os processos de aprendizagem, permanência e sucesso escolar desses sujeitos. Ainda que o ambiente escolar se proponha a ser um espaço democrático e inclusivo, na prática cotidiana ele frequentemente reproduz desigualdades raciais históricas, marcadas por estigmatização, silenciamento e ausência de representatividade.

Com base nas observações bibliográficas e nos relatos de experiências registradas em pesquisas como as de Jussara Santos (2020) e Amarilio Ferreira Jr. (2018), nota-se que crianças negras são frequentemente associadas a comportamentos indisciplinados, desinteresse pelas atividades escolares ou dificuldade de aprendizagem. Essa construção não se apoia em critérios pedagógicos ou cognitivos, mas em estereótipos racializados naturalizados tanto por parte de professores quanto da gestão escolar.

Essas percepções levam a uma postura pedagógica discriminatória, que pode se manifestar em diferentes níveis: menor investimento afetivo e didático, práticas de exclusão simbólica, desvalorização da cultura de origem e falta de expectativa quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes negros. Como apontado por Amos N. Wilson, esse tipo de tratamento impede o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento, elementos essenciais para a aprendizagem significativa. A criança negra, ao não se ver reconhecida ou valorizada, tende a desenvolver mecanismos de rejeição à escola ou de auto silenciamento.

Esse fenômeno também foi abordado por Lélia Gonzalez (1984), quando denuncia a normatividade branca como padrão de referência, o que leva à negação da identidade negra no espaço educacional. A ausência de professores negros, de conteúdos que contemplem as culturas africanas e afro-brasileiras e de práticas pedagógicas antirracistas reforça o epistemicídio e contribui para a evasão escolar ou a baixa motivação dos estudantes negros.

Adicionalmente, ao considerar o papel do currículo escolar na reprodução das desigualdades, observa-se que a aplicação da Lei 10.639/03 ainda é limitada. Muitos professores não se sentem preparados para trabalhar com a temática racial, e as tentativas de aplicação da lei, quando existem, são frequentemente superficiais e pontuais (por exemplo, em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra). Como destacam Silva e Menezes (2017), a ausência de um compromisso político-pedagógico com a formação não racista contribui para a continuidade de práticas excludentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que boas intenções ou projetos pontuais. Exige uma mudança estrutural na forma como a escola compreende a diversidade racial e constrói seu projeto pedagógico. Isso implica:

.

Revisão crítica do currículo escolar, com incorporação sistemática de conteúdos afrocentrados e valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras à formação da sociedade brasileira.

· Formação docente continuada, voltada para o enfrentamento do racismo institucional e a construção de práticas pedagógicas racialmente conscientes.

· Adoção de metodologias que valorizem a escuta ativa e o protagonismo estudantil, especialmente de alunos negros, que precisam ser reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento.

A discussão aqui apresentada reforça que o racismo não é um fator externo à educação, mas um elemento estrutural que influencia a forma como o ensino é planejado, mediado e avaliado. Assim, não basta apenas garantir o acesso à escola: é preciso garantir uma escola que promova pertencimento, reconhecimento e justiça social. Como afirmou Bell Hooks (1994), “ensinar é um ato de esperança e resistência”. Essa resistência, no caso da educação pública brasileira, passa inevitavelmente pela construção de uma pedagogia antirracista, crítica e libertadora.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou refletir sobre os impactos do racismo na trajetória escolar de estudantes da rede pública, compreendendo-o como um fator estrutural que afeta profundamente os processos de ensino e aprendizagem.

A partir de uma análise teórica fundamentada em autores como Lélia Gonzalez, Malcolm X, Amos N. Wilson e Jussara Santos, foi possível evidenciar que o racismo não se manifesta apenas por meio de ações explícitas de discriminação, mas também por formas sutis e institucionais de exclusão, silenciamento e desvalorização da identidade negra no ambiente escolar.

Ficou claro que o racismo escolar compromete não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes negros, mas também sua autoestima, seu pertencimento e sua visão de futuro. A escola, nesse contexto, deixa de cumprir seu papel emancipador e se torna, muitas vezes, um espaço de sofrimento, negação e invisibilidade.

Entretanto, reconhecer a presença do racismo na escola não é suficiente. É preciso agir. Isso passa, necessariamente, pela reformulação das práticas pedagógicas, pela valorização da diversidade étnico-racial, pela efetiva implementação da Lei 10.639/03 e pela formação contínua de educadores comprometidos com a transformação social. Uma educação não racista precisa ser construída de forma coletiva, crítica e intencional,

colocando no centro do debate a equidade, o respeito às identidades e o direito de todas as crianças e jovens a uma formação digna, potente e libertadora.

Por fim, reafirma-se que combater o racismo na escola é também combater a reprodução das desigualdades sociais mais amplas. É acreditar que um outro modelo de educação é possível — um modelo que não apenas acolha, mas celebre as múltiplas vozes e saberes que compõem a história e a cultura do povo negro no Brasil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MENEZES, Joelton C. de; SILVA, Elaine F. da. Currículo e Lei 10.639/03: tensões e possibilidades. Educação em Revista, v. 33, e152465, 2017.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/152465. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Jussara. Racismo e formação docente: o desafio da prática pedagógica antirracista. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zXPLkBMSvcF2JgMvHTdKzvv. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WILSON, Amos N. The Developmental

PSICOSE SOB O OLHAR DA GESTALT-TERAPIA: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DO FILME DE ALFRED HITCHCOCK

AUTOR: MILENA FANTATO DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise do filme Psicose (1960), de Alfred Hitchcock, à luz da Gestalt-terapia e da Fenomenologia. Considerando os aspectos psicopatológicos apresentados pelo protagonista Norman Bates, o estudo investiga a manifestação da psicose a partir de conceitos centrais da Gestalt, como ajustamento criativo, contato e função do self. Para isso, são analisadas três cenas específicas do filme, com foco na fragmentação da identidade, nas alucinações e na relação simbiótica com a figura materna. Fundamentandose em autores da psicopatologia fenomenológica, como Binswanger, Tatossian e Foucault, bem como nos pressupostos da Gestalt-terapia, a pesquisa busca compreender a psicose não apenas como sintoma, mas como forma de expressão existencial e tentativa de adaptação subjetiva. A análise aponta para a importância de uma escuta clínica centrada na experiência do sujeito, na qual os comportamentos psicóticos são compreendidos como respostas criativas às demandas do campo relacional. Conclui-se que, ao integrar teoria fenomenológica e abordagem gestáltica, é possível ressignificar a psicose como fenômeno compreensível e passível de cuidado.

Palavras-chave: Psicose; Gestalt-terapia; Fenomenologia; Norman Bates; Psicopatologia

ABSTRACT

This article proposes an analysis of Alfred Hitchcock's Psycho (1960) from the perspective of Gestalt therapy and phenomenology. Considering the psychopathological aspects presented by the main character, Norman Bates, the study explores manifestations of psychosis through core Gestalt concepts such as creative adjustment, contact, and self-function. Three key scenes are examined, focusing on identity fragmentation, hallucinations, and the symbiotic relationship with the mother figure. Based on authors from phenomenological psychopathology such as Binswanger, Tatossian, and Foucault, as well as Gestalt therapy principles, this research seeks to understand psychosis not merely as a symptom but as an existential expression and subjective adaptation. The analysis highlights the importance of a clinical listening centered on the patient's experience, where psychotic behaviors are interpreted as creative responses to relational field demands. It concludes that integrating phenomenological theory and Gestalt approach allows a reframing of psychosis as a comprehensible and treatable phenomenon.

Keywords: Psychosis; Gestalt therapy; Phenomenology; Norman Bates; Psychopathology

INTRODUÇÃO

Psicose refere-se a sintomas como delírios, alucinações, pensamento e fala desorganizados, e comportamento motor bizarro e inapropriado (incluindo catatonia) que indicam perda de contato com a realidade (DSM-V). Os DSM são, de fato, valiosos instrumentos de classificação das doenças mentais com vistas a tornar o diagnóstico psiquiátrico mais preciso, específico e confiável. No entanto, no que se refere às psicoses de maneira geral, constata-se uma enumeração de sintomas psicopatológicos talvez demasiadamente concisa e até simplista, levando-se em conta a grande complexidade e o extremo polimorfismo clínico dessas vivências anômalas tão intrigantes (Souza, 1998). Não há dúvida de que algo funciona diferente nas psicoses. O psicótico delira e parece inventar histórias com ou sem sentido, porém, sem substrato verídico, alucina imagens e sensações irreais, desconfia, deprime-se com virulência, chegando ao risco de um ato suicida. Enfim, parece operar numa lógica que nem sempre conseguimos apreender. É fato (Guerra, M.C. 2010). O filme que este presente artigo analisa, o personagem principal apresenta vários sintomas psicopatológicos voyerismo, sadomasoquismo, fragmentação da identidade, despersonalização e alterações na percepção da realidade, dando muito enfoque na psicose do personagem. Conforme o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V. As características desse transtorno são as presenciadas no protagonista do filme: O transtorno dissociativo de identidade é caracterizado por a) presença de dois ou mais estados distintos de personalidade ou uma experiência de possessão e b) episódios recorrentes de amnésia (DMS- V, 2014, p. 291). Para American Psichiatric Association (2013) a psicose é um transtorno mental grave caracterizado pela perda de contato com a realidade, manifestando-se por sintomas como delírios, alucinações, pensamento desorganizado e comportamentos alterados. É uma condição que pode ocorrer em diversos contextos, como na esquizofrenia, transtorno bipolar ou como resultado de fatores orgânicos, como uso de substâncias ou lesões cerebrais. A psicose compromete significativamente a funcionalidade do indivíduo, exigindo muitas vezes intervenção clínica e suporte multidisciplinar.

Casos de psicoses merecem uma investigação mais ampla como a neurológica, uma vez que há uma relação entre desregulação dopaminérgica e psicose, o delírio e as alucinações resultam de uma experiência de “saliência aberrante” das percepções externas e “internas”, causada por hiperatividade dopaminérgica (Ribeiro, 2012). O sistema dopaminérgico tem sido alvo de intensa investigação, sobretudo porque condições patológicas como a doença de Parkinson, Esquizofrenia, psicoses, síndrome de Tourette e hiperprolactinemia estão relacionadas com a desregulação da transmissão dopaminérgica (Estevinho, 2003). Segundo Tatossian (2006, p. 23), as psicoses “são por excelência o objeto da fenomenologia”. Isso significa que a fenomenologia, ao orientar-se do real para o possível por meio da suspensão da atitude natural, abre um novo campo de investigação, no qual o fenômeno da psicose parece fazer sentido. A redução ou époqué fenomenológica de Husserl consiste na suspensão das teses oriundas da atitude natural, aquela atitude a partir da qual o mundo aparece para a consciência de forma transparente e sem mistérios, a fim de ter acesso a uma consciência pura e à sua especificidade eidética. A questão é que a psicose, do ponto de vista fenomenológico, também estaria relacionada à suspensão da atitude natural, ou melhor, à perda da atitude natural (Alvarenga, 2024). A aplicação do método fenomenológico permite explorar a experiência subjetiva dos pacientes sem os preconceitos e pressupostos teóricos que frequentemente permeiam a psicopatologia clássica. Por meio da "redução fenomenológica", os clínicos podem acessar e descrever as estruturas internas da experiência consciente, fornecendo uma base mais precisa e holística para o diagnóstico e tratamento de transtornos psicóticos (Bonnett, 2019) Portanto, a integração da fenomenologia na prática clínica oferece uma compreensão mais rica e detalhada dos distúrbios psicóticos, permitindo intervenções mais eficazes e personalizadas. Segundo os psiquiatras fenomenológicos, e em uma terminologia inspirada na filosofia tardia de Husserl, dir-se-ia que, para os sujeitos psicóticos, apesar de uma relativa capacidade de localização no tempo objetivo, o advento espontâneo de um horizonte habitual bem como a configuração de um horizonte protensional estão comprometidos (Tatossian, 1979) p. 154). Ou, conforme psiquiatras mais afeitos aos termos de Martin Heidegger, mesmo que o Dasein opere instrumentalmente, ele não tem um “sentimento de situação”, tampouco se mostra capaz de “compreender” o que se passa em sua mundanidade. Binswanger (1922) tentou sintetizar, nas psicoses, ainda que o eu reaja aos estímulos comportamentais, ele responde como se sua capacidade de derrelição a partir do passado e

de “projeto” na direção do futuro estivesse impossibilitado de operar com o eu transcendental – que, assim, apresenta-se como o outro transcendental. Segundo Foucault (1997), o louco era submetido a condições desumanas, isso na compreensão defendida pelo autor em “A História da Loucura na idade Clássica”, evidenciando os modos de lidar com os fenômenos do processo psicológico. Ainda, segundo Foucault (1997), houve um modo de posição diante da doença mental que consistia em endereçar os ditos "loucos" numa viagem sem volta, conhecida como a Nau dos loucos, o que foi inclusive retratado pelo artista Hieronymus Bosch(1450-1516), exposta atualmente no Museu do Louvre em Paris. Zimerman (1999) distingue três situações: 1) - psicose propriamente dita; 2) - estado psicótico; 3) - condição psicótica. O que nos interessa aqui é a psicose propriamente dita. O autor define que as psicoses "implicam um processo deterioriativo das funções do ego, a tal ponto que haja, em graus variáveis, algum sério prejuízo do contato com a realidade. É o caso, por exemplo, das diferentes formas de esquizofrenias crônicas" (ZIMERMAN, 1999, p. 227). Portanto, a psicose tem como núcleo estruturante central a prevalência do princípio do prazer sobre o princípio da realidade. Dessa forma, as funções do ego são prejudicadas, caracterizando o contato do indivíduo psicótico com seu mundo externo como um ambiente restrito ao seu universo interpsíquico, ou seja, um mundo só seu. O trabalho psicoterapêutico com pessoas com psicose, a partir do ciclo de contato será voltado para o estabelecimento de vínculo terapêutico, a fim de se ampliar a gama de possibilidades do paciente; promoção de sensação e conscientização, o que em Gestaltterapia significa aumento de awareness, visando minimizar os efeitos da desorganização decorrente da dificuldade de construção de laços sociais. Devemos ter clareza, conforme Buarque (2012), de que a clínica gestáltica será sempre norteada pelo que se convencionou chamar de “Aqui e agora”, independente dos sinais e sintomas ditos psicóticos, que são para a perspectiva gestáltica vivências autênticas e genuínas no campo da intersubjetividade. “O conceito de ‘psicose’ não se sobrepõe à pessoa que o vivencia” (BUARQUE, 2012, p. 192).

DESENVOLVIMENTO CENAS ANALISADAS A PARTIR DA GESTALT

A psicose para Gestalt- terapia é uma forma de ajustamento criativo diante das demandas por afeto ou laço social, onde o sujeito procura encontrar possibilidades de enfrentamento diante das situações conflituosas. Quando essas demandas não cessam, o psicótico vê-se

desprovido da camada de excitamentos ou função id, que corresponde as tentativas de suprir os pedidos advindos do laço social (LEITE, 2017). A GT baseia-se na ideia de que o mundo subjetivo-experiencial só poderá ser descrito pela pessoa que o vivencia, não se apropriando de nenhuma forma de análise, interpretação ou orientação como parte do processo psicoterápico: “As pessoas mais perigosas do mundo são aquelas que pensam saber o que é melhor para os outros” (Masson, 2012, p. 24). No que se refere à avaliação psicológica, um ponto crucial é compreender que o processo de elaboração psicodiagnóstica em GT é apenas uma parte do processo psicoterapêutico. Esta avaliação não é o centro do encontro entre psicoterapeuta e cliente/paciente e sim, a parte do todo que pode contribuir para este encontro. Esta avaliação não toma o sinal ou sintoma como referência: a referência é a pessoa e o que ela faz de seus sintomas, buscando-se o significado da experiência vivida (Melo et al, 2009).

METODOLOGIA

O estudo visa analisar o personagem principal do filme “Psicose”, usando uma pesquisa qualitativa através da análise fílmica fundamentada com uma revisão bibliográfica. Usando a abordagem gestáltica, foi estudado 3 cenas do filme “Psicose” (1961) que ilustram os aspectos psicodramáticos do personagem, com cenas de conflitos, interações ou transformações significativas. Cena 1: “Bates vestido de mulher mata o detetive” – tempo 1:02:55 Cena 2: “Norman Bates leva o corpo da mãe para o porão após “discutir” com ela” – tempo 1:08:00 Cena 3: “Psiquiatra explica o que acontece com o Norman e sobre os assassinatos” – tempo 1:20:00 As cenas foram escolhidas de modo que mostrasse a complexidade psicológica do assassino e explicasse a sua psicopatologia. SINOPSE Marion Crane é uma jovem secretária que, cansada da mesmice e endividada, toma uma decisão drástica: rouba uma grande quantia do escritório e foge para começar uma vida nova. Durante a viagem, ela se depara com uma chuva forte e acaba passando a noite no Bates Motel, administrado por Norman Bates, um rapaz educado, mas visivelmente desconfortável. Enquanto Marion está hospedada e planeja o próximo passo, o clima de tensão só aumenta. Norman escondido, observa Marion tomando banho, em seguida acontece a famosa cena do chuveiro onde uma pessoa a mata com uma faca. O sumiço desperta suspeitas na cidade, e

um detetive é contratado para investigar o caso. Conforme a investigação avança suspeitam de Normam, devido ao comportamento estranho do rapaz. No clímax, descobre-se que Norman desenvolveu uma personalidade alternativa: ele vira “sua mãe” para fugir da culpa e do medo, chegando a cometer crimes sem perceber. O filme entrega pedaços soltos de informação ao longo da história e só no final faz todo sentido como um grande “quebra-cabeça”. É assim que nossa percepção funciona: entendemos o todo depois de juntar cada detalhe. Psicose é um exemplo perfeito de como a mente pode se fragmentar e, ao mesmo tempo, nos ensinar que só conseguimos enxergar a verdade quando reunimos todas as peças.

CENA 1: “BATES VESTIDO DE MULHER MATA O DETETIVE” – TEMPO 1:02:55 Nesta cena o personagem se veste como sua mãe (estado psicótico) e surpreende o detetive Arbogast que estava investigando o desaparecimento de Marion Crane (que foi assassinada no chuveiro). Sua personalidade está claramente dividida: sua própria personalidade e da sua mãe dominadora. A noção de “self” para gestalt-terapia se dá através de um sistema complexo de contatos advindos da relação entre o campo organismo/ meio. Essa relação emerge por meio da correlação espontânea entre as experiências vindouras como um produto das vivências através dos atos intencionais que compõe a nossa dimensão histórica. Esta por sua vez, não é estática e modifica-se conforme o organismo interage com o meio apresentando-se enquanto espontaneidade (MÜLLER-GRANZOTTO E MÜLLER-GRANZOTO, 2007). Para Perls et. al (1997), a função de ego (ato) relaciona-se as forças de ação espontânea que iniciam respostas motoras e sensoriais em função de um todo criativo. O ego atua diante da evocação dos nossos atos motores e sensoriais que incubem ao organismo a ação necessária a execução dos hábitos através de uma ação deliberada. O id assume a função passiva e possui conteúdos alucinatórios decorrentes da desarticulação motora e sensorial do organismo, acerca da função Id enquanto o fundo de hábitos verbais e conteúdos da percepção que compreendem nossos hábitos motores e perceptivos. Muito mais do que conteúdos semânticos, a função id produz ações intencionais (awareness) nas nossas vivências cotidianas. De acordo com Müller-Granzotto e Müller-Granzotto (2008), na experiência psicótica, a função id encontra-se ausente em períodos de enfrentamento às demandas sociais, não encontrando neste meio, os mecanismos de enfrentamento às circunstâncias que ofereçam risco, configurando-se na tentativa desordenada de realização dos próprios excitamentos em situações de contato.

De acordo com Boccardi (2015), a fixação na psicose configura-se em tentativas criativas para responder às demandas sociais. Para o autor, o psicótico é capaz de compreender os conteúdos dos apelos que a ele são dirigidos, como também podem aprender normas, crenças ou valores desde que estes não estejam emaranhados na ambiguidade das relações por afeto. Quando os sujeitos das formações psicóticas se deparam diante de situações de vulnerabilidade ou circunstâncias em que os pedidos por afeto pareçam confusos, surgem os delírios e alucinações como forma de ajustamento criativo diante de tais pedidos.

CENA 2: “NORMAN BATES LEVA O CORPO DA MÃE PARA O PORÃO APÓS “DISCUTIR” COM ELA” –

TEMPO 1:08:00 Em uma das cenas mais marcantes do filme Psicose (1960), Norman Bates conversa em voz alta com a figura de sua mãe, usando inclusive uma voz diferente para representar o papel dela. Durante o diálogo, ele discute com ela, tenta acalmá-la e, por fim, a leva para o porão, como se fosse um castigo. Nesse momento, o público já percebe — ou tem fortes indícios — de que a mãe está morta e que Bates está completamente tomado por essa identidade que ele mesmo criou e incorporou. A Gestalt- terapia fundamenta-se na visão holística de homem, concebendo o organismo como um ser biopsicossocial cujas influências evidenciam que o homem é constituído por meio da relação que estabelece com o meio, levando em conta que todas as experiências advindas interação entre o organismo e o meio perpassam as fronteiras da totalidade humana (PERLS et al., 1997). Nesse cenas vemos que ele claramente tem questões com a mãe, a maneira com a mãe o trata (durante a suposta discussão), como ele tenta proteger a mãe escondendo-a no porão para não a encontrarem, a casa fechada e escura, como a mãe deixou. Fica evidente que ele sofreu abuso emocional e psicológico de sua mãe durante toda a vida, o que contribuiu para a fragmentação de sua personalidade. Mesmo após sua morte a sua mãe continua o oprimindo, ele não consegue viver sem a dominância implacável materna. Isso mostra uma relação extremamente disfuncional, mesmo o filme não mostrando como foi a infância do personagem

CENA 3: “PSIQUIATRA EXPLICA O QUE ACONTECE COM O NORMAN E SOBRE OS ASSASSINATOS” –

TEMPO 1:20:00 O psiquiatra explica que Norman não fala em nome dele, só fala como se fosse a mãe dele Norma Bates, que a personalidade da mãe assumiu totalmente, ela assume que matou Marion e o detetive e confessa que os corpos estão no pântano perto do motel. 8 Norman conversa com o psiquiatra como se fosse a mãe dele e para entender a história devese voltar há 10 anos, o ano em que ele assassinou sua mãe e seu amante. Ele já estava seriamente perturbado, ficou assim desde a morte do pai, sua mãe era possessiva e exigente e eles viviam como se não houvesse mais ninguém no mundo. Então surge esse homem, e Norman acha que esse homem fez a mãe o abandonar e por isso ele mata os dois, e para apagar o crime, pelo menos na sua mente ele rouba o cadáver dela e um caixão vazio foi enterrado. Ele esconde o corpo no porão e o conserva. Com o corpo em sua posse ele começa a conversar com ela e até ser ela. Quando ele conhece Marion fica excitado, mas a mãe ciumenta não gostou e então a mãe matou a mulher desejada por seu filho. Sempre que a realidade aproximava, o perigo e o desejo ameaçavam a ilusão ele se vestia como sua mãe e andava pela casa, sentava-se na cadeira e falava na voz dela, ele tentou ser a mãe a agora é. As diversas possibilidades de ser no mundo tem diferenças consideráveis, inclusive nos ajustamentos psicóticos. É de extrema importância que exista uma ética e uma postura gestálticas em situações de psicodiagnóstico que preservem as características compatíveis com toda a fundamentação epistêmica da Gestal-terapia e da fenomenologia (Dos Santos, 2021). Para Leite (2017) discutir a psicose fundamentada na teoria do “self”, permite ainda reconhecer as possibilidades dos ajustamentos criadores acontecerem dentro de um campo temporal, por meio do qual os excitamentos são retidos na atualidade (função id), as ações corpóreas, da motricidade, deliberados como atos para manutenção do equilíbrio na fronteira de contato (ego) no enfrentamento das concepções sociais, culturas, valores e crenças formulados por meio da internalização desses juízos através da cultura, (personalidade),

CONSIDERAÇÕES FINAIS Olhar para a psicose pela perspectiva da Gestalt-terapia é entender que, mesmo diante do sofrimento mais intenso, ainda há um ser humano tentando se comunicar e se conectar com o mundo. Em vez de focar apenas nos sintomas ou em rótulos diagnósticos, a Gestalt busca enxergar a pessoa por trás da crise, valorizando sua história, seu sentimento e o jeito como ela vive, suas experiências. O papel do terapeuta é estar presente, oferecer apoio e criar, junto com o paciente, um espaço de confiança onde seja possível retomar o contato com a realidade e com o outro. Assim, a psicose deixa de ser algo sem cura como aponta o filme e passa a ser um processo que pode ser cuidado com respeito, presença e acolhimento. A Gestaltterapia mostra que, mesmo nos momentos mais difíceis, há possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9 Alvarenga, R. (2016). Alteridade e fenomenologia das psicoses: Outrem em Merleau-Ponty e inswanger. Alvarenga, R. (2024). Daseinsanalyse psiquiátrica, fenomenologia das psicoses e ética da alteridade. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (M. I. C. Nascimento et al., Trad.; A. V. Cordioli et al., Rev. técnica; 5ª ed.). Artmed. Bonnet, L. J., Bee, P. E., & Hadock, G. (2019). Individualized prediction of psychosis in individuals meeting at-risk mental state (ARMS) criteria: Protocol for a systematic review of clinical prediction models. Diagnostic and Prognostic Research, 3(1), 1–10. Da Silva Leite, A. L. (2017). Psicose e sofrimento ético: A exclusão e suas consequências. IGT na Rede, 14(26). Dos Santos Vitor, F. V., et al. (2021). O termo psicose, um sofrimento psíquico grave na clínica gestáltica. Revista Encontros Científicos UniVS, 3(1). Estevinho, M. F., & Soares Fortunato, J. M. (s.d.). Dopamina e receptores. Revista Portuguesa de Psicossomática, 5(1), 21–31. Guerra, A. M. C. (2010). A psicose. Zahar. Masson, J. M. (2012). Against therapy: Emotional tyranny and the myth of psychological healing. Ginny Glass & Untreed Reads. Melo, A. K. S., Boris, G. D. J. B., & Stoltenborg, V. (2009). Reconstruindo sentidos na interface de histórias: Uma discussão fenomenológico-existencial da constituição do sujeito borderline. Revista da Abordagem Gestáltica, 15(2), 133–144. Müller, M. J. (2015). Estratégias de intervenção clínica no acompanhamento gestáltico a sujeitos de formações psicóticas em ajustamentos de busca ou em condições de surto. In M. C. Belmino (Org.), Gestalt-terapia e atenção psicossocial (pp. 121–137). Editora Premiu

Psicose. (1960). [Filme]. Dirigido por A. Hitchcock. Paramount Pictures. Ribeiro, J. (2012). As emoções comandam a psicose? Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, 10, 37–56. Souza, G. F. J., Atípicas, P., Da Personalidade, T., & Psicóides, E. (1998). A fenomenologia dos transtornos psicóticos atípicos: Os estados psicóides. Psiquiatria Biológica, 6, 99–106. Tatosian, A. (2006). A fenomenologia das psicoses (C. Freire, Trad.). Escuta

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA REGISTRAR E ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

AUTOR: FABÍOLA APARECIDA RODRIGUES

RESUMO

Este artigo aborda a documentação pedagógica como estratégia fundamental para registrar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. O objetivo principal é analisar as práticas de documentação utilizadas por educadores para observar, organizar e refletir sobre o processo de aprendizagem, promovendo uma educação mais personalizada e eficaz. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica que revisa estudos e experiências relacionadas à aplicação da documentação pedagógica em contextos educacionais diversos. Os resultados indicam que a documentação pedagógica favorece a compreensão do percurso individual dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas e o fortalecimento da comunicação entre educadores, estudantes e famílias. Além disso, destaca-se a importância da reflexão crítica sobre as práticas de ensino a partir dos registros coletados, contribuindo para o aprimoramento contínuo das ações educativas. O artigo enfatiza que a documentação deve ser vista não apenas como um registro formal, mas como um recurso dinâmico que enriquece a prática pedagógica e valoriza o protagonismo dos estudantes no processo educativo.
Palavras-chave: documentação pedagógica; desenvolvimento estudantil; registro educacional; prática reflexiva; acompanhamento escolar.

ABSTRACT

This article addresses pedagogical documentation as a fundamental strategy for recording and monitoring students' development. The main objective is to analyze documentation practices used by educators to observe, organize, and reflect on the learning process, promoting a more personalized and effective education. The methodology consists of a bibliographic research reviewing studies and experiences related to the application of pedagogical documentation in diverse educational contexts. Results indicate that pedagogical documentation enhances understanding of students' individual progress, enabling more appropriate pedagogical interventions and strengthening communication among educators, students, and families. Furthermore, the importance of critical reflection on teaching practices based on the collected records is highlighted, contributing to the continuous improvement of educational actions. The article emphasizes that documentation should be seen not only as a formal record but as a dynamic resource that enriches pedagogical practice and values student protagonism in the educational process.
Keywords: pedagogical documentation; student development; educational records; reflective practice; school monitoring.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma prática essencial no campo educacional, especialmente por seu potencial em registrar, acompanhar e interpretar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Mais do que um simples conjunto de registros ou anotações sobre o desempenho acadêmico, a documentação pedagógica constitui-se como uma ferramenta reflexiva que permite aos educadores observar os processos de aprendizagem de forma mais aprofundada e contextualizada, valorizando as múltiplas linguagens e formas de expressão dos alunos. Através da organização intencional de registros — sejam eles escritos, fotográficos, audiovisuais ou gráficos — é possível compreender os percursos individuais e coletivos de aprendizagem, fortalecendo o vínculo entre ensino, avaliação e planejamento.

A escolha deste tema se justifica pela crescente necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos e promovam uma escuta mais atenta às suas produções. Em um cenário educacional cada vez mais desafiador, em que se busca garantir qualidade, equidade e inclusão, a documentação pedagógica surge como uma estratégia capaz de tornar visível o processo de aprendizagem, reconhecendo os estudantes como protagonistas e favorecendo a reflexão contínua sobre o fazer docente. Além disso, a relevância do tema se manifesta tanto no campo educacional quanto no campo científico, pois contribui com discussões sobre avaliação formativa, planejamento participativo e construção de uma escola mais democrática e sensível às necessidades de seus educandos.

Este estudo tem como objetivo geral analisar como a documentação pedagógica pode ser utilizada como estratégia para registrar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, considerando sua aplicação em diferentes contextos educacionais. Entre os objetivos específicos, busca-se compreender as formas como os registros pedagógicos são realizados, discutir os benefícios da documentação no processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre o papel do educador como mediador e intérprete dessas informações. Para tanto, a pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, priorizando textos teóricos e experiências práticas que abordam a temática em questão.

Ao apresentar este trabalho, pretende-se contribuir para a valorização da documentação pedagógica como uma prática que ultrapassa o registro burocrático e se constitui como um instrumento potente para a escuta, a reflexão e a transformação da prática docente. Ao tornar visíveis as aprendizagens e os processos que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano escolar, a documentação pedagógica reafirma a centralidade da criança e do jovem no processo educativo e permite ao professor reconfigurar suas ações a partir de evidências concretas. Assim, este artigo se propõe a ampliar o debate sobre essa prática e destacar seu papel na construção de uma educação mais sensível, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE VISIBILIDADE DA APRENDIZAGEM

A documentação pedagógica é um processo que permite tornar visível o pensamento, as hipóteses, os interesses e as aprendizagens dos estudantes, valorizando cada etapa do percurso educativo. Ela vai além de simples registros descritivos, pois envolve análise, escuta sensível e interpretação por parte do educador. É uma prática que visa dar sentido ao que foi vivido em sala de aula e, principalmente, gerar conhecimento a partir disso.

Segundo Rinaldi (2012), “a documentação é uma estratégia para tornar visíveis os processos de aprendizagem, não apenas os produtos finais”. Isso significa que, ao documentar, o professor revela os caminhos trilhados pelos alunos, reconhecendo que o processo é tão ou mais importante que o resultado. Esse olhar valoriza as descobertas cotidianas, os erros como parte da aprendizagem e as múltiplas linguagens com as quais os estudantes se expressam: o desenho, a fala, a dramatização, a construção, a escrita, entre outras.

Um exemplo prático disso pode ser visto em registros fotográficos acompanhados de falas dos alunos durante uma atividade de investigação sobre o crescimento das plantas. Ao invés de apenas anotar que os alunos “plantaram feijões”, o educador pode documentar as hipóteses formuladas, os questionamentos surgidos e as reflexões feitas ao longo dos dias. Assim, é possível criar uma narrativa pedagógica que mostre o envolvimento, o raciocínio e o encantamento das crianças frente ao fenômeno observado.

Nesse sentido, Malaguzzi (apud RINALDI, 2012), fundador da abordagem de Reggio Emilia, defende a ideia de que as crianças possuem “cem linguagens” para expressar seus pensamentos e emoções, e que todas elas devem ser reconhecidas e valorizadas na prática pedagógica. Documentar é, portanto, uma forma de dar voz às crianças, de tornar legítimas suas experiências e de transformar essas experiências em conhecimento compartilhado.

Além disso, a documentação permite que o próprio estudante se perceba como sujeito ativo da aprendizagem. Ao revisitar os registros, ele pode refletir sobre seu percurso, suas conquistas e desafios. Trata-se de uma prática que favorece o metaconhecimento, isto é, a capacidade de pensar sobre o próprio processo de aprender. De acordo com Barbosa e Horn (2008), “quando bem conduzida, a documentação transforma-se em um instrumento de reflexão para o professor e para o aluno, ampliando a consciência sobre os processos educativos vividos”.

Outro aspecto importante é que a documentação pedagógica também dá visibilidade ao trabalho do professor. Muitas vezes, as práticas docentes ficam invisíveis ou são reduzidas a conteúdos ensinados e provas aplicadas. Ao documentar, o educador revela suas intenções pedagógicas, suas estratégias, seus critérios de avaliação e sua escuta atenta ao desenvolvimento dos estudantes. Isso contribui para a valorização da prática docente como um ato profissional, ético e intencional.

Em resumo, a documentação pedagógica amplia os horizontes da prática educativa, transformando registros cotidianos em instrumentos de reflexão, comunicação e aprendizagem. Ela torna o invisível visível, dá significado às experiências escolares e permite que todos os envolvidos — alunos, professores, famílias e gestores — compreendam melhor o percurso formativo de cada estudante.O

De acordo com Barbosa e Horn (2008), “documentar é, antes de tudo, uma atitude investigativa que exige do educador uma escuta qualificada e sensível, capaz de perceber as intenções e os sentidos atribuídos pelas crianças às suas experiências”. Isso significa que o registro não é uma simples tarefa burocrática ou técnica, mas uma construção intencional que exige tempo, planejamento e reflexão. O professor, nesse processo, atua como um intérprete que busca compreender o que está por trás das falas, desenhos, atitudes e escolhas dos alunos.

A prática da documentação, portanto, não se limita à coleta de dados, mas envolve a leitura pedagógica desses dados. Essa leitura deve estar orientada por questões fundamentais: o que este registro revela sobre o pensamento do aluno? O que ele nos diz sobre seus modos de aprender, suas hipóteses, suas curiosidades e suas dificuldades? A partir dessas perguntas, o professor pode reorganizar suas estratégias e promover experiências mais significativas.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) afirmam que “o professor pesquisador é aquele que constrói conhecimento a partir da sua prática, dialogando com os sujeitos da aprendizagem e refletindo constantemente sobre o que ensina e como ensina”. Assim, a documentação pedagógica se torna um processo colaborativo e dialógico, em que os registros são compartilhados com os alunos e com outros profissionais da educação, gerando trocas e novas interpretações.

Na prática, o professor que documenta passa a planejar suas intervenções com base em evidências reais, produzidas em sala de aula. Por exemplo, ao registrar uma conversa entre crianças durante uma brincadeira simbólica, o educador pode identificar interesses emergentes, como o tema da alimentação ou das profissões, e utilizá-los para planejar projetos que dialoguem com esses saberes espontâneos. Desse modo, a prática docente torna-se mais conectada com os contextos e experiências dos alunos, favorecendo aprendizagens mais autênticas e contextualizadas.

Além disso, ao interpretar os registros com intencionalidade, o professor também contribui para o desenvolvimento profissional da equipe pedagógica. O compartilhamento de documentações em reuniões formativas, rodas de estudo e planejamentos coletivos fortalece a cultura da reflexão, do diálogo e da escuta entre os pares. Como afirma Oliveira-Formosinho (2009), “a documentação pedagógica é também uma forma de formação docente, na medida em que promove o pensamento crítico sobre as ações educativas”.

Portanto, o papel do professor na produção e interpretação dos registros vai muito além do ato de anotar ou fotografar. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma escola que valoriza o percurso da aprendizagem, reconhece a singularidade de cada estudante e investe na formação contínua dos educadores. Documentar é, nesse sentido, educar com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a transformação da prática educativa.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação no contexto escolar tem sido historicamente marcada por práticas classificatórias, muitas vezes focadas apenas em resultados mensuráveis e desconsiderando o percurso de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, a documentação pedagógica surge como uma alternativa potente, alinhada à proposta da avaliação formativa, cujo foco está no processo, nas observações contínuas e no acompanhamento individualizado do desenvolvimento de cada aluno.

A avaliação formativa se caracteriza por ser diagnóstica, contínua e qualitativa. Nesse modelo, o professor observa os estudantes em situações reais de aprendizagem, identifica seus avanços, dificuldades e interesses, e, com base nessas informações, reorganiza sua prática pedagógica para favorecer o progresso de todos. De acordo com Hoffmann (2011), “avaliar é acompanhar o desenvolvimento do educando, respeitando seu ritmo, suas conquistas e potencialidades”. Nesse sentido, a documentação pedagógica se torna uma aliada central para tornar esse acompanhamento possível e visível.

Os registros — orais, escritos, fotográficos ou gráficos — permitem ao professor construir uma narrativa do percurso do estudante, valorizando não apenas o que ele aprendeu, mas como aprendeu, o que sentiu, o que pensou e como interagiu com o conhecimento. Esses registros servem como base para análises pedagógicas mais sensíveis e detalhadas, promovendo intervenções mais eficazes. Segundo Barbosa (2006), “documentar para avaliar é reconhecer que o processo é tão importante quanto o produto, e que o erro é parte legítima da aprendizagem”.

Na prática, a documentação pedagógica pode ser utilizada como instrumento de avaliação de diversas maneiras. Portfólios individuais com desenhos, escritas, reflexões e fotos permitem acompanhar a evolução do estudante ao longo do tempo. Registros de fala, feitos durante rodas de conversa, revelam hipóteses e saberes prévios, que podem ser retomados posteriormente para verificar transformações no pensamento. Além disso, os professores podem utilizar os registros em reuniões pedagógicas para discutir estratégias de atendimento às necessidades identificadas em sala de aula, promovendo uma ação pedagógica mais intencional e responsiva.

Outro aspecto importante da avaliação por meio da documentação é o protagonismo que ela oferece ao aluno. Quando os estudantes têm acesso aos registros sobre sua própria aprendizagem, passam a reconhecer suas conquistas e compreender seus desafios. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de autorreflexão. Como destaca Luckesi (2011), “avaliar é ajudar o educando a se perceber em seu processo de crescimento, possibilitando-lhe tomar decisões sobre sua própria aprendizagem”.

Além disso, essa forma de avaliação aproxima a escola das famílias, pois os registros compartilhados revelam com mais clareza o que, de fato, acontece no cotidiano da sala de aula. A avaliação, então, deixa de ser uma informação restrita a boletins e notas e se torna uma narrativa rica que comunica o desenvolvimento integral da criança. Essa comunicação transparente fortalece os laços entre educadores e responsáveis, permitindo um acompanhamento mais colaborativo da aprendizagem.

Portanto, a documentação pedagógica como instrumento de avaliação formativa amplia o olhar sobre o aluno e sobre a prática docente. Ela possibilita reconhecer os estudantes em sua totalidade, acolhendo suas múltiplas formas de aprender e promovendo uma educação mais humana, justa e sensível às singularidades de cada sujeito.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

A documentação pedagógica não se limita ao registro interno das aprendizagens e ao uso do professor como instrumento de avaliação e planejamento. Ela também tem um papel fundamental como ferramenta de comunicação com a comunidade escolar, especialmente com as famílias. Ao tornar visível o processo educativo, a documentação fortalece os laços entre escola e comunidade, promovendo maior transparência, confiança e corresponsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), “a documentação pedagógica aproxima a família do cotidiano escolar, permitindo que compreenda os caminhos da aprendizagem de seus filhos e participe ativamente da vida educativa”. Isso é particularmente importante em contextos em que as famílias têm poucas oportunidades de diálogo com a escola. Quando a escola compartilha registros significativos — como murais, portfólios, relatórios narrativos e exposições de projetos —, ela abre espaço para que os responsáveis se sintam parte do processo, valorizem as descobertas das crianças e compreendam melhor os objetivos pedagógicos por trás das atividades.

Além de informar, a documentação também forma. Ao verem registros das brincadeiras, hipóteses, criações e reflexões dos estudantes, os familiares muitas vezes transformam sua visão sobre a escola e sobre o próprio papel da criança no processo de aprendizagem. Conforme relata Rinaldi (2012), “a documentação pedagógica permite construir uma imagem mais rica e competente da criança, desafiando concepções limitadas de ensino e aprendizagem”. Isso contribui para a formação de uma comunidade educativa mais engajada, que reconhece o valor da infância e da escuta sensível.

Na prática, diversas estratégias podem ser adotadas pelas instituições escolares para potencializar essa comunicação. Os portfólios individuais, entregues periodicamente às famílias, permitem visualizar o progresso da criança ao longo do tempo. Os murais pedagógicos expostos nos corredores ou nas salas tornam públicas as investigações realizadas pelas turmas, valorizando o processo coletivo. As reuniões com apresentação de vídeos ou áudios com falas das crianças tornam a experiência mais viva e próxima. Exposições temáticas, com registros e produções dos alunos, também criam oportunidades para envolver a comunidade em momentos de celebração da aprendizagem.

Para que a documentação cumpra esse papel comunicativo, é necessário que ela seja construída com intencionalidade e qualidade. Os registros devem ser claros, contextualizados e acompanhados de interpretações pedagógicas que ajudem os familiares a compreender o significado do que foi vivido. Como afirmam Barbosa e Horn (2008), “o que se documenta e como se apresenta essa documentação revela uma concepção de infância, de ensino e de aprendizagem”. Portanto, o cuidado com a seleção e organização dos registros é também um posicionamento ético e pedagógico.

Outro ponto relevante é que a documentação pode favorecer o diálogo entre os diferentes profissionais da escola — professores, coordenadores, gestores — criando uma cultura de trabalho colaborativo. Ao compartilhar registros em reuniões pedagógicas, a equipe fortalece a escuta, a troca de saberes e a construção coletiva de estratégias. Segundo Kramer (2006), “a documentação pedagógica contribui para a formação continuada, na medida em que provoca reflexão, questionamento e renovação das práticas”.

Dessa forma, a documentação pedagógica, quando entendida como linguagem de comunicação, amplia seu alcance e impacto. Ela não apenas registra a aprendizagem, mas também cria pontes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo maior engajamento, compreensão mútua e corresponsabilidade. Assim, fortalece-se o compromisso da escola com uma educação democrática, participativa e centrada nas relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica se apresenta como uma prática p

otente no contexto educacional contemporâneo, especialmente por sua capacidade de registrar, interpretar e valorizar os processos de aprendizagem dos estudantes. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que documentar vai muito além de reunir evidências; trata-se de um exercício reflexivo e intencional que qualifica o trabalho docente, amplia o olhar sobre o desenvolvimento das crianças e fortalece o vínculo entre escola, aluno e comunidade.

Verificou-se que a documentação pedagógica contribui de forma significativa para tornar visíveis os pensamentos, interesses e descobertas dos alunos, respeitando sua singularidade e dando sentido às suas produções. Além disso, destaca-se o papel central do professor nesse processo, como observador atento, pesquisador de sua prática e intérprete das experiências educativas, sendo responsável por organizar registros que revelem os percursos de aprendizagem e orientem futuras intervenções pedagógicas.

Outro aspecto relevante discutido foi o uso da documentação como instrumento de avaliação formativa. Ao substituir práticas avaliativas puramente classificatórias por uma abordagem mais processual e sensível, o educador passa a valorizar o percurso do aluno, reconhecendo o erro como parte legítima do aprender e criando oportunidades reais de desenvolvimento. Essa abordagem torna o processo avaliativo mais justo, humanizado e alinhado com os princípios de uma educação inclusiva e democrática.

Por fim, ressaltou-se a importância da documentação como ferramenta de comunicação com a comunidade escolar. Ao compartilhar registros com as famílias e demais membros da equipe pedagógica, a escola amplia sua transparência, fortalece o sentimento de pertencimento e promove o engajamento coletivo em torno da aprendizagem. A documentação, nesse sentido, não apenas informa, mas forma — provocando reflexão, diálogo e participação.

Diante de tais considerações, conclui-se que a documentação pedagógica deve ser compreendida como uma prática ética, formativa e transformadora. Sua adoção não apenas qualifica a ação pedagógica, mas também contribui para a construção de uma escola mais sensível, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral de seus estudantes. Investir na formação dos educadores para o uso consciente e intencional da documentação é, portanto, uma urgência para aqueles que acreditam em uma educação mais humana, justa e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Organização dos tempos, espaços e materiais na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A participação das crianças: por uma pedagogia da escuta. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A escola vista pelas crianças: a escuta e a participação das crianças em contextos educativos. Porto Alegre: Penso, 2009.

RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Londres: Routledge, 2012.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ALUNOS COM TEA

AUTOR : PATRÍCIA SERAPIAO DE ALMEIDA MARIANO

RESUMO

O presente artigo aborda a relevância da formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, com foco específico no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista. O objetivo é refletir sobre como a qualificação permanente dos docentes influencia diretamente a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, analisando produções acadêmicas que tratam da temática da inclusão escolar e da formação docente. A investigação revela que a formação continuada representa um elemento essencial para que os educadores compreendam as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com autismo, favorecendo o planejamento de estratégias didáticas adequadas, sensíveis e baseadas nas necessidades reais dos alunos. Verificou-se ainda que muitos profissionais da educação sentem-se despreparados para atuar com esse público, o que reforça a importância de políticas públicas que garantam cursos, oficinas e espaços de diálogo sobre práticas inclusivas. A ausência de preparo técnico e pedagógico pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem e dificultar a efetivação da inclusão escolar. Assim, a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente e articulado ao cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento profissional e incentivando a construção de uma escola mais democrática, que valorize as diferenças e promova a aprendizagem de todos.

Palavras-chave:
formação continuada; inclusão escolar; autismo; prática pedagógica; desenvolvimento docente

ABSTRACT

This article addresses the importance of continuing teacher education in the context of inclusive education, with a specific focus on teaching students with Autism Spectrum Disorder. The objective is to reflect on how the ongoing qualification of educators directly influences the development of more inclusive and effective teaching practices. The research was conducted through bibliographic review, analyzing academic productions related to school inclusion and teacher training. The study reveals that continuing education is essential for teachers to understand the specificities of the development and learning processes of students with autism, allowing the planning of appropriate and sensitive didactic strategies based on students' real needs. It was also observed that many education professionals feel unprepared to work with this group, which highlights the importance of public policies that ensure training courses, workshops, and spaces for discussion about inclusive practices.

. The lack of technical and pedagogical preparation may compromise the teaching and learning process and hinder the implementation of inclusive education. Therefore, continuing education should be understood as a permanent process integrated into the school routine, promoting professional development and encouraging the construction of a more democratic school that values diversity and supports the learning of all students.
Keywords:
continuing education; school inclusion; autism; teaching practices; teacher development

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se constituído como uma das principais diretrizes para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições e necessidades especiais. Dentro desse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para a escola, especialmente para os professores que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essa diversidade. O TEA é caracterizado por particularidades que impactam a comunicação, a interação social e os processos de aprendizagem, exigindo dos educadores um conhecimento especializado e uma postura sensível para promover o desenvolvimento desses estudantes. Assim, a formação continuada dos professores surge como um elemento fundamental para que possam lidar de forma eficaz com essa demanda e contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e acessíveis.

A escolha do tema “formação continuada na prática inclusiva para alunos com TEA” se justifica pela necessidade urgente de refletir sobre a preparação dos profissionais da educação para atender essa população específica. Embora a legislação educacional brasileira assegure a inclusão escolar, observa-se que muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com as particularidades do autismo, o que compromete a qualidade do ensino ofertado. A formação inicial, muitas vezes, não contempla conteúdos específicos relacionados ao TEA, o que torna imprescindível a oferta de formação continuada adequada, que promova o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e emocionais para o trabalho inclusivo.

Além disso, este tema possui relevância social, uma vez que a inclusão escolar contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando a diversidade e os direitos humanos. Do ponto de vista educacional, o estudo se torna relevante por oferecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas públicas que favoreçam a qualificação docente.

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre o papel da formação continuada na prática pedagógica inclusiva, com ênfase no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Busca-se compreender como a qualificação permanente dos professores pode favorecer a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar regular, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para a valorização das diferenças. Como objetivos específicos, pretende-se: analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes na educação de alunos com TEA; identificar as necessidades formativas relacionadas ao atendimento dessa demanda; e discutir estratégias e ações que possam ser implementadas na formação continuada para qualificar a prática pedagógica inclusiva.

Dessa forma, o artigo pretende contribuir para o debate acadêmico e prático sobre a importância da formação docente contínua como caminho para a efetivação da inclusão escolar, enfatizando que a educação inclusiva não se restringe apenas à presença física dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares, mas requer um compromisso ético, técnico e pedagógico dos profissionais para atender às demandas singulares de cada estudante. A partir da análise da literatura existente, pretende-se evidenciar que investir na formação continuada é investir em uma escola mais democrática, capaz de garantir o direito de aprender a todos, respeitando as especificidades e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM TEA

O atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista impõe aos professores uma série de desafios que vão além das dificuldades habituais da prática docente. Esses desafios estão ligados tanto às características específicas do TEA quanto às limitações presentes na formação inicial dos profissionais da educação. Muitos educadores relatam sentir-se despreparados para lidar com as particularidades desse transtorno, que envolve questões complexas relacionadas à comunicação, interação social e comportamento.

Segundo Mantoan (2017, p. 45), “a inclusão escolar exige uma mudança profunda na cultura e nas práticas da escola, o que demanda dos professores uma formação contínua e adequada para responder às necessidades dos alunos com diferentes formas de aprendizagem”. Essa mudança cultural, muitas vezes, encontra resistência, seja pelo desconhecimento, pela falta de recursos ou pela sobrecarga de trabalho dos professores.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas para atender às singularidades de cada estudante com TEA. A heterogeneidade dentro do espectro autista exige que o professor desenvolva um olhar atento para identificar as necessidades específicas e ajustar suas práticas de forma personalizada, o que demanda tempo, paciência e conhecimento aprofundado. No entanto, a ausência de conteúdos específicos relacionados ao autismo nos cursos de formação inicial, somada à falta de oportunidades para atualização, contribui para que o professor se sinta inseguro e muitas vezes frustrado em sua atuação. Como resultado, essa insegurança pode comprometer a qualidade do ensino e a inclusão efetiva do aluno.

Além das questões pedagógicas, os desafios também envolvem o manejo das questões comportamentais e emocionais, que podem impactar o ambiente escolar como um todo. O professor deve estar preparado para mediar conflitos, promover o respeito às diferenças e criar um ambiente acolhedor que favoreça a socialização e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Isso exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades socioemocionais, empatia e flexibilidade para lidar com situações inesperadas no cotidiano escolar.

Portanto, fica evidente que os professores precisam de suporte constante para enfrentar esses desafios, o que reforça a importância da formação continuada. A falta de preparo inicial e a complexidade das demandas relacionadas ao TEA exigem investimentos em qualificação que promovam a reflexão crítica, o desenvolvimento de competências específicas e a troca de experiências entre profissionais. Essa preparação é fundamental para que os educadores possam atuar de forma segura, inclusiva e eficaz, promovendo o direito à educação para todos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação continuada dos professores é um elemento crucial para o sucesso da educação inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Diferentemente da formação inicial, que oferece uma base geral para a prática docente, a formação continuada tem o papel de atualizar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos educadores, alinhando-os às demandas específicas do cotidiano escolar e às necessidades individuais dos estudantes. Segundo Bosa (2013, p. 72), “a formação docente deve ser entendida como um processo permanente e dinâmico, que articula teoria e prática para responder às demandas concretas do cotidiano escolar.” Essa perspectiva reforça a ideia de que aprender é um processo constante e que a qualificação profissional não pode se limitar ao período da graduação.

No contexto da inclusão escolar, a formação continuada é ainda mais essencial, pois permite que os professores compreendam as características do TEA e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas para promover a participação efetiva desses alunos. Essa capacitação ajuda a construir saberes que contemplam tanto os aspectos técnicos quanto os socioemocionais, possibilitando uma atuação mais humanizada e comprometida com a diversidade. Além disso, a formação contínua contribui para desconstruir preconceitos e ampliar a sensibilidade dos educadores diante das diferenças, favorecendo a criação de ambientes escolares acolhedores e respeitosos.

A relevância dessa formação é destacada também pela necessidade de integrar diferentes saberes e experiências, favorecendo o diálogo entre profissionais da educação, especialistas em TEA e famílias. Esse intercâmbio possibilita a construção coletiva de soluções para os desafios da inclusão, fortalecendo a rede de apoio aos alunos e promovendo uma atuação mais articulada e eficaz. Como ressalta Bosa (2013), “a formação continuada não pode ser vista como um evento isolado, mas como parte de um projeto político-pedagógico que valorize a participação dos professores e o compartilhamento de conhecimentos.”

Além disso, políticas públicas que garantam o acesso a cursos, oficinas e programas de formação contínua são fundamentais para que a educação inclusiva se efetive de forma ampla e sustentável. O investimento em formação é também um investimento na qualidade da educação, pois professores bem preparados são capazes de promover práticas pedagógicas que respeitam a singularidade de cada estudante e favorecem seu desenvolvimento integral. Assim, a formação continuada aparece como um processo estratégico para a construção de uma escola democrática, que reconhece a diversidade como um valor e não como um problema.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TEA

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas é essencial para garantir o aprendizado efetivo e a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Devido às características específicas do TEA, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e em comportamentos repetitivos, os educadores precisam adotar métodos que levem em conta essas particularidades e promovam a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Conforme enfatiza Rosita Milesi (2018, p. 102), “é fundamental que os professores utilizem recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades individualizadas, que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos com autismo.” Essas estratégias buscam não apenas facilitar a aprendizagem, mas também garantir que o aluno se sinta seguro e incluído no processo educativo.

Entre as práticas recomendadas, destaca-se o uso de recursos visuais como suportes para a compreensão de tarefas e rotinas, uma vez que muitos alunos com TEA respondem melhor a estímulos visuais do que a instruções verbais complexas. Quadros de rotinas diárias, cartões com símbolos e vídeos explicativos são exemplos de ferramentas que auxiliam na organização do tempo e das atividades, reduzindo a ansiedade e promovendo maior independência. Além disso, o estabelecimento de rotinas estruturadas contribui para a previsibilidade do ambiente escolar, um fator importante para alunos que podem apresentar dificuldades com mudanças inesperadas.

A individualização do ensino também é fundamental. Cada aluno com TEA apresenta um perfil único, com habilidades, interesses e dificuldades próprios, o que exige do professor uma avaliação cuidadosa para adaptar os conteúdos, os métodos e os tempos de trabalho. A flexibilização curricular, que permite modificar objetivos e formas de avaliação, é um recurso que possibilita a inclusão efetiva, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante. A tecnologia assistiva, quando disponível, amplia ainda mais as possibilidades de comunicação e expressão desses alunos, favorecendo sua participação plena nas atividades escolares.

Além das estratégias técnicas, é importante que os professores desenvolvam habilidades socioemocionais, como a paciência, a empatia e a capacidade de mediar conflitos, criando um ambiente acolhedor que valorize as diferenças. O trabalho colaborativo com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, bem como o envolvimento da família, também são fatores que potencializam os resultados das práticas pedagógicas inclusivas. A atuação integrada desses atores contribui para uma intervenção mais eficaz e coerente, alinhada às necessidades do aluno.

Portanto, as estratégias pedagógicas para o ensino de alunos com TEA demandam formação específica e contínua, que habilite os professores a identificar e aplicar os recursos mais adequados, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes, e promovendo uma educação inclusiva de qualidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação da educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista está intrinsecamente ligada ao suporte e às ações promovidas pelas políticas públicas e pelas instituições educacionais. A formação continuada dos professores, embora fundamental, depende diretamente das iniciativas governamentais e das diretrizes institucionais que garantem a oferta de programas, cursos e recursos necessários para a qualificação docente. Conforme destaca Dayse Serra (2018, p. 56), “as políticas públicas voltadas para a formação continuada precisam ser estruturadas de modo a garantir o acesso dos professores a cursos, oficinas e encontros que promovam a atualização constante e o intercâmbio de experiências.

Essa visão evidencia que a formação docente não deve ser um evento isolado, mas sim parte de um sistema organizado e contínuo, sustentado por políticas educacionais eficazes.

Além disso, o compromisso das instituições escolares é fundamental para a criação de um ambiente favorável à formação e à prática inclusiva. As escolas precisam assumir um papel ativo na promoção do desenvolvimento profissional de seus educadores, fomentando a participação em formações específicas e criando espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Esse apoio institucional contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e fortalece a autoestima dos professores, estimulando-os a inovar e buscar soluções adequadas para o atendimento dos alunos com TEA.

Outro aspecto importante é a articulação entre os diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal) e as instituições formadoras, que deve ser orientada para a implementação de políticas integradas e coerentes. A falta de coordenação entre essas instâncias pode resultar em formações fragmentadas, pouco eficientes e que não atendem às necessidades reais dos profissionais da educação. Por isso, é essencial que haja um planejamento conjunto que considere as especificidades locais, a realidade das escolas e o perfil dos alunos atendidos.

Por fim, o investimento em pesquisa e inovação também é um componente fundamental das políticas públicas para a formação docente. O avanço do conhecimento científico sobre o TEA e as melhores práticas pedagógicas deve ser incorporado nos programas de formação continuada, garantindo que os professores tenham acesso a informações atualizadas e baseadas em evidências. Essa atualização constante fortalece a qualidade da educação inclusiva e contribui para a redução das desigualdades educacionais.

Em síntese, as políticas públicas e o engajamento das instituições educacionais são pilares indispensáveis para que a formação continuada dos professores se torne efetiva e sustentável, promovendo uma educação inclusiva de qualidade que reconheça e valorize as singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores revela-se indispensável para a efetivação da educação inclusiva, sobretudo no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Este artigo evidenciou que os desafios enfrentados pelos educadores são significativos e demandam um preparo contínuo, que vá além da formação inicial, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e socioemocionais. A capacitação permanente possibilita aos professores compreender melhor as particularidades do TEA e adotar estratégias pedagógicas individualizadas, que favorecem a aprendizagem e o protagonismo dos estudantes.

Além disso, ficou claro que a formação continuada deve estar amparada por políticas públicas eficazes e pelo compromisso das instituições escolares, que precisam garantir acesso regular a cursos, oficinas e espaços de reflexão, fortalecendo uma cultura escolar inclusiva e acolhedora. O investimento na qualificação docente é, portanto, um investimento na qualidade da educação e na promoção da equidade, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham o direito de aprender e se desenvolver integralmente.

Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno na escola, mas implica na transformação das práticas pedagógicas, culturais e institucionais. A formação continuada dos professores constitui um caminho fundamental para essa transformação, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, sensível à diversidade e comprometida com o direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, Miriam. Formação continuada de professores: uma perspectiva integradora entre teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTON, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 12. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

MILESI, Rosita. Autismo: estratégias pedagógicas para inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2018.

SERRA, Dayse. Alfabetização de alunos com TEA - Volume 1. São Paulo: Editora do Autor, 2018.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL LÚDICA: BRINCANDO SE APRENDE A CUIDAR

AUTOR : CRISTIANE FERREIRA

RESUMO

A educação ambiental emerge como um componente essencial na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade global. Frente aos desafios contemporâneos, que envolvem mudanças climáticas, perda da biodiversidade e consumo desenfreado, torna-se imperativo que os processos pedagógicos integrem metodologias inovadoras que transcendam a mera transmissão de informações, promovendo aprendizagens significativas e transformadoras (Freitas, 2019). Nesse contexto, a ludicidade se destaca como uma abordagem eficaz e multifacetada, capaz de aliar o saber científico à dimensão afetiva e social, potencializando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

O ato de brincar, longe de ser um simples passatempo, constitui-se como um instrumento pedagógico poderoso. Segundo Vygotsky (1978), o brincar é o espaço onde a criança internaliza conceitos complexos, exercita a criatividade e experimenta as normas sociais, funcionando como um canal privilegiado para a construção do conhecimento e da identidade. A incorporação de jogos educativos, contação de histórias e teatro de fantoches em atividades ambientais cria um ambiente propício para a aprendizagem ativa, promovendo a reflexão crítica e o engajamento afetivo. Estudos recentes indicam que essa combinação de estratégias favorece a retenção do conteúdo e estimula mudanças comportamentais que refletem um comprometimento real com a sustentabilidade (Oliveira et al., 2022).

Além dos benefícios cognitivos, a ludicidade contribui substancialmente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade social, que são fundamentais para a formação de agentes transformadores da realidade (Piaget, 1962; Elias & Berk, 2002). A educação ambiental lúdica, portanto, não apenas informa, mas também transforma, criando vínculos emocionais e sociais que sustentam práticas sustentáveis no cotidiano das crianças e de suas famílias.

Diversas pesquisas empíricas reforçam a eficácia dessa abordagem. Por exemplo, Santos e Pereira (2021) documentaram que a implementação de jogos e dinâmicas teatrais em escolas públicas brasileiras resultou em maior participação ativa dos alunos, melhoria da compreensão sobre o ciclo dos materiais e adoção de práticas sustentáveis.

. No cenário internacional, estudos como o de Lahti e Niemi (2020) mostram que a educação ambiental lúdica, amplamente adotada em países como a Finlândia, fomenta uma conexão afetiva duradoura com a natureza, estimulando o engajamento em iniciativas comunitárias e projetos de conservação ambiental.

Este Artigo se propõe, portanto, a apresentar uma análise aprofundada da importância do brincar como ferramenta pedagógica na educação ambiental, destacando propostas práticas de atividades sustentáveis, fundamentadas em evidências acadêmicas e experiências exitosas. O material inclui um apêndice com sugestões detalhadas para facilitar a aplicação por educadores, pesquisadores e demais interessados, buscando fomentar ambientes educativos inovadores, motivadores e eficazes.

Em síntese, esta obra reafirma que a educação ambiental mediada pela ludicidade configura uma das formas mais potentes de educar para a sustentabilidade, ao integrar teoria e prática de maneira harmoniosa. Ao estimular o saber, o ser e o agir sustentável desde a infância, promove a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a construção de um futuro ambientalmente equilibrado e socialmente justo.

Palavras-Chaves: sustentabilidade, brincar, lúdico, cuidar

ABSTRACT:

Environmental education emerges as an essential component in shaping conscious, critical citizens who are committed to preserving the environment and global sustainability. Faced with contemporary challenges such as climate change, biodiversity loss, and excessive consumption, it becomes imperative for pedagogical processes to incorporate innovative methodologies that go beyond the mere transmission of information, fostering meaningful and transformative learning experiences (Freitas, 2019). In this context, playfulness stands out as an effective and multifaceted approach, capable of combining scientific knowledge with emotional and social dimensions, enhancing children's cognitive and socio-emotional development.

Play, far from being just a pastime, serves as a powerful pedagogical tool. According to Vygotsky (1978), play is the space where children internalize complex concepts, exercise creativity, and experiment with social norms, functioning as a privileged channel for constructing knowledge and identity. The incorporation of educational games, storytelling, and puppet theater in environmental activities creates a conducive environment for active learning, encouraging critical thinking and emotional engagement. Recent studies indicate that this combination of strategies supports content retention and stimulates behavioral changes that reflect a genuine commitment to sustainability (Oliveira et al., 2022).

Beyond cognitive benefits, playfulness substantially contributes to the development of socio-emotional skills such as empathy, cooperation, and social responsibility—essential qualities for nurturing agents of transformation (Piaget, 1962; Elias & Berk, 2002). Play-based environmental education, therefore, not only informs but also transforms, creating emotional and social bonds that sustain sustainable practices in the daily lives of children and their families.

Numerous empirical studies reinforce the effectiveness of this approach. For example, Santos and Pereira (2021) documented that implementing games and theatrical dynamics in Brazilian public schools led to increased student engagement, better understanding of the material cycle, and the adoption of sustainable practices. On the international front, studies like that of Lahti and Niemi (2020) show that play-based environmental education, widely adopted in countries such as Finland, fosters a lasting emotional connection with nature, encouraging participation in community initiatives and environmental conservation projects.

This article, therefore, aims to present an in-depth analysis of the importance of play as a pedagogical tool in environmental education, highlighting practical proposals for sustainable activities based on academic evidence and successful experiences. The material includes an appendix with detailed suggestions to assist educators, researchers, and other stakeholders in implementing innovative, motivating, and effective educational environments.

In short, this work reaffirms that environmental education mediated by playfulness represents one of the most powerful ways to educate for sustainability, harmoniously integrating theory and practice. By promoting sustainable knowledge, behavior, and identity from early childhood, it supports the development of active citizens committed to building an environmentally balanced and socially just future.

Keywords: sustainability, play, playfulness, care

INTRODUÇÃO

A educação ambiental, enquanto campo interdisciplinar, destaca-se como componente essencial para a formação de uma consciência crítica acerca das problemáticas ambientais contemporâneas. Segundo Sauvé (2005, p. 15), “a educação ambiental não se limita à transmissão de informações científicas, mas implica na construção de valores, atitudes e competências necessárias à transformação social rumo à sustentabilidade”. Tal perspectiva amplia o papel da escola, posicionando-a como agente ativo na formação de cidadãos capazes de dialogar com os desafios ambientais e agir em prol de sua mitigação.

Neste contexto, a ludicidade apresenta-se como uma estratégia pedagógica poderosa, especialmente no ensino fundamental, onde o desenvolvimento cognitivo e socioemocional encontra terreno fértil para ser cultivado. Vygotsky (1978) argumenta que o jogo e o brincar são atividades fundamentais para a construção do pensamento simbólico, permitindo que a criança explore, experimente e internalize conceitos complexos através de representações lúdicas. Essa concepção reforça que o brincar transcende o mero entretenimento, configurando-se como uma prática educativa que promove a aprendizagem significativa e a consolidação de conhecimentos.

Piaget (1962, p. 28) complementa ao afirmar que “o jogo simbólico constitui uma base essencial para a assimilação das normas sociais e para o desenvolvimento da criatividade”, aspectos indispensáveis para que a educação ambiental seja incorporada de forma orgânica na rotina dos educandos. Ao vivenciar situações lúdicas que envolvem temas ecológicos, a criança não apenas apreende fatos e conceitos, mas também desenvolve uma postura crítica e reflexiva, ampliando seu repertório emocional e ético.

A dimensão emocional da ludicidade é amplamente ressaltada por Elias e Berk (2002), que destacam a capacidade do brincar em favorecer a regulação emocional, a empatia e as habilidades sociais. Tais competências são cruciais para o engajamento em práticas sustentáveis, uma vez que a preservação ambiental depende, em última instância, da atuação coletiva e solidária. A ludicidade, portanto, atua simultaneamente no desenvolvimento intelectual e afetivo, gerando uma experiência educacional integral e alinhada com os princípios da educação para a sustentabilidade.

Estudos empíricos recentes corroboram essa abordagem integrativa. Oliveira et al. (2022), em pesquisa realizada com alunos de escolas públicas brasileiras, observaram que a introdução de atividades lúdicas relacionadas à reciclagem e conservação ambiental elevou significativamente o nível de interesse e retenção do conteúdo, além de promover mudanças comportamentais que ultrapassaram o ambiente escolar. Estes resultados são consonantes com as teorias de Berger (2013), que enfatiza a importância dos gatilhos emocionais e sociais para que as ideias e práticas educativas "grudem" na memória e no cotidiano dos aprendizes.

A relevância do brincar na educação ambiental encontra respaldo ainda na obra seminal de Freire (1996), que preconiza uma educação libertadora, capaz de transformar o indivíduo e a sociedade. Para Freire, a ludicidade pode ser vista como um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento, onde a experiência vivida ganha sentido e força transformadora. Esse entendimento reforça o papel das atividades lúdicas como facilitadoras de um aprendizado crítico e emancipatório, fundamental para a formação de agentes sociais comprometidos com a sustentabilidade.

Este Artigo tem, assim, a missão de aprofundar a compreensão acerca do papel da ludicidade na educação ambiental, oferecendo uma análise fundamentada que une teoria e prática. Ao apresentar propostas de atividades lúdicas sustentáveis e discutir os resultados observados em contextos reais, pretende-se contribuir para a inovação pedagógica e a promoção de uma educação ambiental eficaz, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes na defesa do meio ambiente.

1. DESENVOLVIMENTO:

Importância do Brincar no Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional:

O brincar transcende a mera atividade recreativa, configurando-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo tanto as dimensões cognitivas quanto socioemocionais. Vygotsky (1978, p. 90) afirma que "o jogo é o lugar onde a criança experimenta papéis sociais, internaliza regras e constrói significados através da interação simbólica", o que evidencia o papel do brincar como facilitador da transição do concreto para o abstrato no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ato lúdico funciona

como um espaço privilegiado para a assimilação de conteúdos complexos, permitindo que a criança elabore e reelabore conceitos por meio da experiência direta e da representação simbólica.

Sob a ótica piagetiana, o jogo simbólico é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico. Piaget (1962, p. 45) destaca que “o jogo simboliza a realidade e permite à criança experimentar e compreender as normas sociais, preparando-a para a vida em comunidade”.

Assim, brincar estimula não só a cognição, mas também a construção das regras que sustentam a convivência social, elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como a empatia, a cooperação e a regulação emocional.

Essas habilidades são corroboradas por Elias e Berk (2002), que enfatizam que “as interações lúdicas são ambientes seguros para o exercício da expressão emocional e do desenvolvimento das competências sociais”, destacando que o brincar contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para a construção de vínculos afetivos, essenciais para a formação de indivíduos socialmente competentes e emocionalmente equilibrados.

No âmbito da educação ambiental, a ludicidade assume um papel estratégico ainda mais relevante. Ao incorporar temáticas ecológicas nas atividades lúdicas, os educadores criam um contexto no qual a criança pode vivenciar as relações entre os seres vivos e o ambiente, permitindo a construção de uma consciência ambiental crítica e afetiva. Essa abordagem é essencial para que conceitos abstratos, como sustentabilidade e conservação, sejam internalizados de forma significativa (Freitas, 2019).

Além disso, a afetividade gerada por meio do brincar ambiental está associada à motivação intrínseca para a aprendizagem. Heath e Heath (2007) evidenciam que o envolvimento emocional positivo atua como um potente gatilho para a retenção do conhecimento, sendo um dos elementos centrais da estrutura sucess, que busca tornar as ideias “grudantes”. Berger (2013) complementa ao introduzir a ideia de “moeda social”, ressaltando que o prazer e o significado associados ao aprendizado lúdico favorecem o compartilhamento espontâneo e o engajamento coletivo, ampliando o alcance e a eficácia da educação ambiental.

Portanto, o brincar, longe de ser um mero passatempo, revela-se uma ferramenta pedagógica indispensável para a educação ambiental eficaz. Ele promove não apenas a aquisição do saber, mas também o desenvolvimento do ser — no sentido ético e emocional — e do agir sustentável, desde os primeiros anos da formação escolar, constituindo-se como alicerce para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na defesa do meio ambiente.

1.1 Atividades Sustentáveis Lúdicas: Propostas e Aplicações Práticas

A implementação de atividades lúdicas orientadas para a sustentabilidade configura-se como uma abordagem pedagógica inovadora, alinhada às demandas contemporâneas por metodologias que promovam aprendizagens significativas, engajamento afetivo e transformação social. Trata-se de uma estratégia que rompe com modelos tradicionais centrados na mera transmissão de informações, possibilitando a articulação efetiva entre teoria e prática, além de fomentar o protagonismo das crianças no cuidado com o meio ambiente (FREITAS, 2019).

De acordo com Freitas (2019), quando os conceitos ambientais são traduzidos em experiências concretas por meio da ludicidade, deixam de ser meramente abstratos e passam a ser internalizados de forma duradoura, uma vez que mobilizam não apenas as capacidades cognitivas, mas também as dimensões emocionais e sociais dos aprendizes. Esse entendimento é corroborado por Vygotsky (1978), que enfatiza que o desenvolvimento ocorre, primordialmente, nas interações sociais mediadas, onde o brincar desempenha papel central na construção de significados.

Nesse sentido, jogos educativos, dinâmicas interativas e narrativas constituem instrumentos pedagógicos de alto impacto. Dentre as modalidades mais efetivas, os jogos de reciclagem ocupam lugar de destaque, não apenas por estimular habilidades cognitivas como classificação, análise e tomada de decisão, mas também por promover valores éticos relacionados à sustentabilidade. Silva e Almeida (2021, p. 78) afirmam que “atividades estruturadas que incentivam a separação correta dos materiais recicláveis promovem não apenas o conhecimento técnico, mas também a conscientização ética sobre o impacto do consumo e descarte no meio ambiente”. Um exemplo

prático exitoso é o projeto “Recicla Escola”, desenvolvido em instituições públicas do Paraná, onde, por meio de jogos cooperativos que simulam a coleta seletiva, observou-se uma redução real dos resíduos sólidos nas escolas participantes, além de relatos de replicação dos hábitos nas residências dos alunos (SILVA; ALMEIDA, 2021).

A contação de histórias, especialmente quando associada a recursos visuais e sonoros, também desponta como estratégia potente. Fernandes (2020) destaca que as narrativas ambientais são capazes de gerar empatia e conexão emocional com os personagens e os cenários, o que facilita a reflexão sobre problemáticas socioambientais. No projeto “Histórias que Plantam”, desenvolvido em escolas rurais da Bahia, educadores utilizam histórias que narram a vida de animais ameaçados e florestas em perigo, culminando na atividade prática de plantio de mudas, fortalecendo o vínculo afetivo com a natureza e incentivando ações concretas de preservação.

De forma complementar, o teatro de fantoches emerge como uma prática lúdica extremamente eficaz na mediação de conteúdos ambientais, sobretudo por criar um ambiente seguro para a expressão de emoções e o debate coletivo. Lahti e Niemi (2020) documentaram, na Finlândia, o sucesso do programa “Green Puppets”, no qual fantoches representam animais de ecossistemas locais. Por meio dos enredos teatrais, as crianças exploram temas como biodiversidade, poluição e mudanças climáticas, levando ao desenvolvimento de uma consciência ambiental sólida, refletida na participação ativa em projetos de conservação comunitária.

Ademais, a integração sistemática dessas práticas no currículo escolar revela-se fundamental para que a educação ambiental transcenda os limites da sala de aula. Esse movimento pedagógico, quando sustentado por gatilhos mentais eficazes — conceito trabalhado por Berger (2013) na teoria STEPPS —, cria experiências de aprendizagem que não apenas são memoráveis, mas também se tornam socialmente “contagiosas”. Segundo o autor, experiências que despertam emoções, são visíveis publicamente e têm valor prático são naturalmente compartilhadas, ampliando seu alcance e impacto. Na prática, isso significa que uma simples atividade de jogo sobre compostagem, por exemplo, pode desencadear discussões em família, replicação no bairro e até a

organização de hortas comunitárias, como observado no projeto “Composta Escola”, implementado em São Paulo.

Portanto, o presente Artigo, ao apresentar propostas de atividades lúdicas sustentáveis no apêndice, não se limita à descrição de dinâmicas isoladas, mas oferece ferramentas baseadas em evidências científicas e experiências bem-sucedidas, que foram adaptadas para a realidade educacional brasileira. Essas propostas foram elaboradas com vistas a garantir flexibilidade, aplicabilidade e inovação, permitindo que educadores de diferentes contextos possam incorporá-las de maneira eficiente, fortalecendo uma educação ambiental que seja, simultaneamente, prazerosa, reflexiva e profundamente transformadora.

1.1 Importância do Brincar no Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional

O brincar transcende a mera atividade recreativa, configurando-se como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo tanto as dimensões cognitivas quanto socioemocionais. Vygotsky (1978, p. 90) afirma que “o jogo é o lugar onde a criança experimenta papéis sociais, internaliza regras e constrói significados através da interação simbólica”, o que evidencia o papel do brincar como facilitador da transição do concreto para o abstrato no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ato lúdico funciona como um espaço privilegiado para a assimilação de conteúdos complexos, permitindo que a criança elabore e reelabore conceitos por meio da experiência direta e da representação simbólica.

Sob a ótica piagetiana, o jogo simbólico é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico. Piaget (1962, p. 45) destaca que “o jogo simboliza a realidade e permite à criança experimentar e compreender as normas sociais, preparando-a para a vida em comunidade”. Assim, brincar estimula não só a cognição, mas também a construção das regras que sustentam a convivência social, elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como a empatia, a cooperação e a regulação emocional.

Essas habilidades são corroboradas por Elias e Berk (2002), que enfatizam que “as interações lúdicas são ambientes seguros para o exercício da expressão emocional e do desenvolvimento das competências sociais”, destacando que o brincar contribui para o fortalecimento da autoconfiança e para a construção de vínculos afetivos, essenciais para a formação de indivíduos socialmente competentes e emocionalmente equilibrados.

No âmbito da educação ambiental, a ludicidade assume um papel estratégico ainda mais relevante. Ao incorporar temáticas ecológicas nas atividades lúdicas, os educadores criam um contexto no qual a criança pode vivenciar as relações entre os seres vivos e o ambiente, permitindo a construção de uma consciência ambiental crítica e afetiva. Essa abordagem é essencial para que conceitos abstratos, como sustentabilidade e conservação, sejam internalizados de forma significativa (Freitas, 2019).

Além disso, a afetividade gerada por meio do brincar ambiental está associada à motivação intrínseca para a aprendizagem. Heath e Heath (2007) evidenciam que o envolvimento emocional positivo atua como um potente gatilho para a retenção do conhecimento, sendo um dos elementos centrais da estrutura Sucess, que busca tornar as ideias “grudantes”. Berger (2013) complementa ao introduzir a ideia de “moeda social”, ressaltando que o prazer e o significado associados ao aprendizado lúdico favorecem o compartilhamento espontâneo e o engajamento coletivo, ampliando o alcance e a eficácia da educação ambiental.

Portanto, o brincar, longe de ser um mero passatempo, revela-se uma ferramenta pedagógica indispensável para a educação ambiental eficaz. Ele promove não apenas a aquisição do saber, mas também o desenvolvimento do ser — no sentido ético e emocional — e do agir sustentável, desde os primeiros anos da formação escolar, constituindo-se como alicerce para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na defesa do meio ambiente.

1.1 Atividades Sustentáveis Lúdicas: Propostas e Aplicações Práticas

A implementação de atividades lúdicas orientadas para a sustentabilidade constitui uma abordagem pedagógica inovadora que propicia a articulação entre teoria e prática, promovendo o protagonismo ativo das crianças

no cuidado com o meio ambiente. De acordo com Freitas (2019), essas práticas transformam o aprendizado em experiências concretas, permitindo que os conceitos ambientais, por vezes abstratos, se tornem tangíveis e significativos para os estudantes. Nessa perspectiva, jogos, dinâmicas interativas e contação de histórias emergem como recursos didáticos poderosos que estimulam o interesse, a reflexão crítica e o engajamento afetivo dos educandos.

Entre as modalidades lúdicas mais efetivas, os jogos de reciclagem destacam-se pelo potencial de desenvolver habilidades práticas e cognitivas relacionadas à gestão adequada dos resíduos. Silva e Almeida (2021, p. 78) enfatizam que “atividades estruturadas que incentivam a separação correta dos materiais recicláveis promovem não apenas o conhecimento técnico, mas também a conscientização ética sobre o impacto do consumo e descarte no meio ambiente”. A dinâmica competitiva e interativa desses jogos contribui para a motivação dos alunos, estimulando a participação ativa e a internalização de hábitos sustentáveis que transcendem o ambiente escolar.

Outra estratégia pedagógica relevante é a contação de histórias com temáticas ambientais, cuja eficácia está associada à capacidade de mobilizar a imaginação, a empatia e o senso crítico. Conforme apontam Fernandes (2020) e Lahti & Niemi (2020), narrativas que exploram os desafios ecológicos locais ou globais proporcionam aos estudantes a oportunidade de conectar emoções a conteúdos científicos, facilitando a compreensão e o comprometimento com a sustentabilidade. O teatro de fantoches, por sua vez, constitui um espaço lúdico seguro para a expressão emocional e o debate coletivo, favorecendo a construção de valores e atitudes voltados à proteção do meio ambiente.

A integração sistemática dessas atividades lúdicas ao currículo escolar revela-se fundamental para que a educação ambiental ultrapasse os limites da sala de aula, estimulando práticas sustentáveis no cotidiano das crianças e suas famílias. Berger (2013) ressalta que, quando associadas a gatilhos mentais eficazes — pequenos estímulos que despertam a consciência ambiental —, essas experiências tornam-se “contagiosas”, ou seja, propensas a serem compartilhadas e incorporadas no dia a dia. Essa característica amplifica o impacto da educação ambiental, potencializando a difusão de comportamentos ecologicamente responsáveis.

Neste sentido, o apêndice deste Ebook apresenta propostas detalhadas de atividades sustentáveis lúdicas, elaboradas com base em evidências científicas e experiências práticas exitosas. Os formatos foram pensados para facilitar a adaptação e implementação por educadores em diferentes contextos, garantindo que a ludicidade possa ser incorporada de forma efetiva e criativa aos planejamentos pedagógicos. Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação ambiental que seja, ao mesmo tempo, prazerosa, significativa e transformadora.

1.1 Resultados Observados: Impactos das Práticas Lúdicas na Conscientização Ambiental

A incorporação sistemática de atividades lúdicas no campo da educação ambiental tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de gerar transformações significativas tanto no comportamento quanto na consciência crítica dos estudantes acerca da sustentabilidade. Conforme demonstrado por Oliveira et al. (2022, p. 94), “a exposição continuada a práticas lúdicas ambientais intensifica o engajamento infantil, elevando a motivação para a adoção de hábitos sustentáveis e a internalização de valores ecológicos desde a infância”. Tal constatação reforça a relevância do brincar como agente facilitador da aprendizagem ativa e da formação de atitudes proativas em relação ao meio ambiente.

Um estudo empírico conduzido em escolas públicas brasileiras (Santos & Pereira, 2021) revelou que a utilização de jogos educativos sobre reciclagem, aliada a dinâmicas com teatro de fantoches, ampliou significativamente a compreensão dos alunos sobre os ciclos de materiais e o papel crucial da redução do consumo. Os educadores envolvidos relataram mudanças perceptíveis não apenas no domínio cognitivo dos conteúdos, mas também no comportamento social dos estudantes, que passaram a manifestar maior colaboração, responsabilidade coletiva e protagonismo na defesa ambiental, tanto no espaço escolar quanto em suas comunidades. Esses resultados corroboram a tese de Vygotsky (1978) sobre o caráter socializador do brincar e sua capacidade de promover aprendizagens significativas.

Ademais, pesquisas internacionais endossam esses achados. Lahti e Niemi (2020) observaram na Finlândia, onde a educação ambiental lúdica está consolidada no currículo, que as crianças desenvolvem uma relação afetiva profunda com a natureza, manifestada por meio de ações concretas, tais como o engajamento em hortas escolares e iniciativas comunitárias de conservação ambiental. Essa afetividade, segundo os autores, atua como motor essencial para a continuidade e o aprofundamento do compromisso ambiental, criando um vínculo emocional duradouro que ultrapassa o contexto formal da escola.

Importa destacar que a ludicidade favorece também o desenvolvimento de habilidades metacognitivas essenciais para a formação de cidadãos críticos e agentes de transformação social. Freitas (2019, p. 120) enfatiza que “ao participar de atividades lúdicas focadas em sustentabilidade, a criança aprimora sua capacidade de reflexão crítica e resolução de problemas, aprendendo a identificar desafios ambientais e a construir soluções criativas e colaborativas”.

Essa dimensão cognitiva ampliada é crucial para preparar as novas gerações para os complexos dilemas ecológicos do século XXI, que demandam pensamento sistêmico e inovação.

Finalmente, o impacto das práticas lúdicas extrapola a esfera infantil, influenciando positivamente famílias e comunidades. As crianças, enquanto protagonistas das aprendizagens, atuam frequentemente como multiplicadoras do conhecimento adquirido, disseminando valores e práticas sustentáveis no convívio familiar e social. Essa difusão espontânea é intensificada pela conexão emocional e pelo prazer experimentados durante o processo lúdico, criando um efeito cascata que amplia o alcance e a eficácia das ações educativas, conforme salientado por Berger (2013) ao abordar a importância da “moeda social” no compartilhamento de ideias e comportamentos.

Dessa forma, os resultados observados evidenciam que a ludicidade não apenas facilita a aquisição de conhecimentos, mas também promove a transformação comportamental e emocional necessária para a construção de uma cultura de sustentabilidade sólida e duradoura.

1.1 Checklist Prático para Implementação de Atividades Lúdicas na Educação Ambiental

1. Planejamento Inicial

Definir objetivos pedagógicos claros relacionados à educação ambiental.

Selecionar atividades lúdicas compatíveis com a faixa etária e o contexto dos alunos.

Identificar os recursos materiais e espaços necessários para execução.

2. Preparação das Atividades

Elaborar ou adaptar jogos de reciclagem, contação de histórias e teatro de fantoches com temáticas sustentáveis.

Criar roteiros e materiais auxiliares (cartazes, bonecos, fichas).

Garantir que as atividades contemplem aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

3. Implementação

Apresentar as atividades de forma clara, estimulando a participação ativa dos alunos.

Incentivar a expressão de sentimentos e a troca de ideias durante o processo.

Observar e registrar as reações, comportamentos e aprendizagens dos estudantes.

4. Avaliação e Feedback

Avaliar o alcance dos objetivos pedagógicos por meio de observações e discussões.

Coletar feedback dos alunos sobre a experiência lúdica.

Refletir sobre os pontos fortes e aspectos a melhorar para futuras implementações.

5. Extensão e Multiplicação

Incentivar os alunos a compartilhar o que aprenderam com suas famílias e comunidades.

Promover eventos ou exposições que valorizem as produções e descobertas realizadas.

Registrar e documentar os resultados para auxiliar pesquisas e melhorias contínuas.

1.1 Propostas Detalhadas de Atividades Lúdicas Sustentáveis

1. Jogo da Reciclagem
Objetivo: Desenvolver a compreensão sobre a separação correta dos resíduos e a importância da reciclagem.
Materiais necessários: Caixas ou cestos identificados com os tipos de lixo (orgânico, plástico, papel, vidro, metal), cartões coloridos representando diferentes tipos de resíduos.
Passo a passo:
Divida os alunos em grupos pequenos.
Distribua os cartões com imagens ou nomes de diferentes resíduos.
Cada grupo deve depositar corretamente os cartões nas caixas correspondentes ao tipo de lixo.
Promova uma discussão sobre a importância de cada tipo de reciclagem e as consequências do descarte inadequado.

2. Contação de Histórias Ambientais
Objetivo: Estimular a imaginação e a empatia em relação aos temas ambientais através de narrativas envolventes.
Materiais necessários: Livros ilustrados, fantoches, espaço confortável para roda de histórias.
Passo a passo:
Escolha histórias que abordem questões ambientais locais ou globais.
Utilize fantoches para dar vida aos personagens e aumentar a interação.
Após a narrativa, incentive uma roda de conversa para que as crianças expressem suas impressões e ideias para cuidar do meio ambiente.

3. Teatro de Fantoches Sobre Animais e Ecossistemas
Objetivo: Promover o conhecimento sobre fauna, flora e ecossistemas, além de desenvolver habilidades sociais e expressivas.
Materiais necessários: Fantoches, cenários ilustrativos, roteiro simples.
Passo a passo:
Divida os alunos em grupos para criar pequenos espetáculos.
Cada grupo desenvolve um roteiro que destaque aspectos de um ecossistema ou animal específico.
Apresente as peças para a turma e discuta as mensagens transmitidas sobre conservação e respeito à natureza.

Essas atividades podem ser adaptadas conforme a realidade de cada escola, promovendo uma aprendizagem ativa, prazerosa e profundamente conectada com a sustentabilidade.

1. Conclusão

A crescente demanda por uma educação ambiental mais efetiva, capaz de formar indivíduos conscientes, críticos e socialmente responsáveis, torna indispensável a adoção de metodologias inovadoras, que transcendam os modelos tradicionais de ensino. Neste contexto, a ludicidade, quando intencionalmente incorporada às práticas pedagógicas, revela-se uma estratégia extremamente potente para a construção de saberes ambientais que não apenas informam, mas também sensibilizam e transformam.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que o ato de brincar, longe de ser uma atividade meramente recreativa, constitui-se como uma poderosa ferramenta de mediação na aprendizagem, especialmente quando associado aos princípios da educação ambiental. Fundamentado em teóricos como Vygotsky (1978) e Piaget (1962), compreende-se que o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético, permitindo que as crianças internalizem valores e práticas sustentáveis de maneira significativa e duradoura.

As experiências analisadas, tanto em âmbito nacional quanto internacional — como os projetos Recicla Escola, Histórias que Plantam e Green Puppets —, demonstram que atividades lúdicas, como jogos de reciclagem, contação de histórias e teatro de fantoches, são altamente eficazes na promoção de uma consciência ambiental crítica. Essas práticas não apenas facilitam a compreensão de conceitos ecológicos, mas também despertam emoções, desenvolvem o senso de pertencimento e reforçam a responsabilidade socioambiental, impactando não só o ambiente escolar, mas também as famílias e comunidades em que os estudantes estão inseridos.

Além disso, a aplicação dos princípios das teorias Stepts (Berger, 2013) e Sucess (Heath & Heath, 2007) reforça a ideia de que conteúdos que mobilizam emoções, que são práticos, públicos e contados através de histórias, têm maior poder de difusão, retenção e transformação. Assim, ao aliar a ludicidade à comunicação eficaz, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais envolvente, relevante e socialmente contagioso, ampliando seu alcance para além dos muros da escola.

Diante disso, conclui-se que a educação ambiental lúdica não é apenas uma possibilidade metodológica, mas uma necessidade urgente frente aos desafios socioambientais contemporâneos. A formação de sujeitos ecológica e socialmente responsáveis exige que a educação vá além da transmissão de informações, promovendo experiências que toquem, inspirem e mobilizem os indivíduos para a ação.

Portanto, investir na ludicidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas em educação ambiental significa apostar na construção de uma cultura de sustentabilidade que começa na infância e reverbera por toda a vida.

É pela potência do brincar que se planta, nas novas gerações, a semente do cuidado, da responsabilidade e do compromisso com um futuro mais justo, equilibrado e sustentável.

REFERÊNCIAS

BERGER, Jonah. Contagious: How to Build Word of Mouth in the Digital Age. New York: Simon & Schuster, 2013.

FERNANDES, Maria Lúcia. Teatro de fantoches e sua contribuição para a educação ambiental. Cadernos de Pedagogia, v. 32, n. 1, p. 45-58, 2020.

FREITAS, Lúcia. Reflexões sobre o desenvolvimento metacognitivo e a educação ambiental lúdica. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 14, n. 2, p. 115-130, 2019.

HEATH, Chip; HEATH, Dan. Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die. New York: Random House, 2007.

LAHTI, Sami; NIEMI, Päivi. Educação ambiental na Finlândia: experiências e resultados. Journal of Environmental Education Research, v. 26, n. 3, p. 210-225, 2020.

OLIVEIRA, João; LIMA, Sandra; PEREIRA, Ana. Impacto das atividades lúdicas na educação ambiental em escolas públicas brasileiras. Revista de Educação e Sustentabilidade, v. 10, n. 1, p. 89-105, 2022.

PIAGET, Jean. The Child's Conception of the World. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

SANTOS, Marina; PEREIRA, Lucas. Jogos educativos e dinâmicas teatrais no ensino ambiental: um estudo de caso. Cadernos de Pedagogia, v. 33, n. 2, p. 54-68, 2021.

SILVA, Marcos; ALMEIDA, Renata. Jogos educativos e práticas sustentáveis: análise de impacto em escolas públicas. Revista de Educação e Sustentabilidade, v. 11, n. 2, p. 65-83, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLIAMS, Robin. The Non-Designer’s Design Book: Design and Typographic Principles for the Visual Novice. 4. ed. San Francisco: Peachpit Press, 2014.

A PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

AUTOR: MICHELLI ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, enfocando a Pedagogia da Diversidade. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas inclusivas, além de identificar as metodologias que favorecem a inclusão no ambiente escolar. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Mantoan (2006), que destaca a importância da formação de uma escola inclusiva; Souza (2015), que discute as metodologias diversificadas no ensino; e Lück (2013), que aborda as práticas pedagógicas que consideram as diferenças dos alunos. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com a realização de um estudo de caso em escolas da rede pública de ensino, por meio de observações e entrevistas com educadores e gestores escolares. A pesquisa utiliza como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que, apesar de avanços nas políticas educacionais inclusivas, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas, principalmente devido à falta de formação continuada e recursos adequados. Contudo, foram identificadas estratégias pedagógicas eficazes, como o uso de tecnologias assistivas e a promoção de ambientes colaborativos que respeitam as diferenças. Conclui-se que a implementação de uma Pedagogia da Diversidade exige não apenas a adaptação de conteúdos, mas também a mudança de postura dos educadores e a criação de uma cultura escolar inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia da Diversidade; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This study aims to analyze inclusive pedagogical practices in Basic Education, focusing on the Pedagogy of Diversity. Specific objectives include understanding the challenges faced by teachers in implementing inclusive practices and identifying methodologies that promote inclusion in the school environment. The theoretical framework is based on authors such as Mantoan (2006), who emphasizes the importance of an inclusive school; Souza (2015), who discusses diversified teaching methodologies; and Lück (2013), who addresses pedagogical practices that consider students' differences. The methodological approach is qualitative, using a case study in public schools through observations and interviews with educators and school managers. The data collection instruments include document analysis and semi-structured interviews.

Results indicate that, despite advances in inclusive educational policies, many teachers still face difficulties adapting their pedagogical practices, mainly due to lack of ongoing training and adequate resources. However, effective pedagogical strategies were identified, such as the use of assistive technologies and the promotion of collaborative environments that respect differences. The study concludes that implementing Pedagogy of Diversity requires not only content adaptation but also a change in educators' attitudes and the creation of an inclusive school culture.

KEYWORDS

Pedagogy of Diversity; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Teacher Training; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, com foco na Pedagogia da Diversidade. O objetivo geral é compreender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, considerando aspectos como deficiência, etnia, gênero e classe social. Especificamente, a pesquisa busca investigar os desafios que os professores enfrentam na implementação dessas práticas, além de identificar as metodologias e estratégias pedagógicas mais eficazes para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

A temática da inclusão escolar tem ganhado crescente relevância nas últimas décadas, à medida que as políticas públicas e os movimentos sociais promovem a ideia de que a escola deve ser um espaço para todos, sem discriminação. No entanto, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes que favorecem a inclusão, ainda são frequentes as dificuldades enfrentadas pelos educadores para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos diversos. A inclusão não se limita à presença de alunos com deficiência nas salas de aula, mas envolve mudanças estruturais e pedagógicas que atendam à pluralidade de sujeitos que compõem o contexto escolar.

A Pedagogia da Diversidade emerge como um campo de estudo que propõe a reflexão e a prática pedagógica voltadas para o reconhecimento e valorização das diferenças. Segundo Mantoan (2006), a inclusão exige uma mudança de paradigma nas escolas, que precisa estar relacionada à adoção de novas posturas, estratégias e metodologias, respeitando a singularidade de cada aluno. Souza (2015) acrescenta que as metodologias diversificadas são fundamentais para proporcionar uma aprendizagem mais significativa, uma vez que permitem que os conteúdos sejam acessíveis a todos, independentemente das condições cognitivas e sociais dos estudantes. Já Lück (2013) reforça que as práticas pedagógicas inclusivas precisam ser constantemente repensadas, de modo a garantir uma educação que verdadeiramente respeite as diferenças e promova a equidade.

A escolha dessa temática se justifica pela necessidade urgente de compreender como os professores estão lidando com a diversidade na sala de aula e quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes nesse contexto. Apesar das políticas inclusivas já estarem em vigor no Brasil, muitos professores relatam falta de preparo e de recursos adequados para trabalhar com a diversidade, o que acaba limitando as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos. Portanto, é essencial investigar as condições em que a inclusão está sendo efetivada nas escolas e quais são os principais obstáculos enfrentados pelos educadores.

A problematização central que orienta este trabalho é: como a Pedagogia da Diversidade pode ser efetivamente implementada nas escolas de Educação Básica, considerando as limitações estruturais e formativas que ainda persistem? Quais são as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e quais obstáculos precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade para todos? Essas questões são fundamentais para refletir sobre o papel da educação inclusiva no processo de transformação da escola e da sociedade, no intuito de proporcionar uma formação integral e equitativa para todos os estudantes. O estudo, portanto, buscará contribuir com uma análise crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica inclusiva, apontando caminhos para a superação das dificuldades e para a criação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação continuada de professores se configura como um aspecto fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. Na Educação Básica, a prática de inclusão demanda uma formação específica e contínua que ultrapasse os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Os professores precisam estar sempre atualizados com as novas metodologias e estratégias que permitam a adaptação do ensino às variadas necessidades dos alunos. Mantoan (2006) destaca que "a formação dos professores não pode ser encarada como uma ação isolada, mas como um processo contínuo que se articula com as necessidades do cotidiano escolar". Esse processo contínuo de aprendizado é essencial para que os educadores desenvolvam uma visão crítica e proativa diante das demandas da inclusão.

A formação continuada, ao proporcionar novos saberes e ferramentas, prepara o docente para trabalhar com a diversidade, abrangendo diferentes dimensões da realidade escolar, como as diferenças cognitivas, culturais, sociais e físicas dos alunos. Como observa Souza (2015), "o professor precisa ser capaz de desenvolver competências para adaptar seus métodos e estratégias de ensino, respeitando as particularidades de cada estudante, incluindo aqueles com necessidades especiais". Ou seja, é imprescindível que os educadores adquiram um repertório teórico e prático que contemple aspectos da psicologia educacional, didática diferenciada e novas tecnologias educacionais. Isso inclui o uso de materiais didáticos acessíveis, como recursos em braille ou softwares educativos adaptados, além de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa de todos os alunos.

Outro ponto central é a necessidade de que as formações continuadas sejam proporcionadas de maneira sistemática, e que a escola ofereça ambientes favoráveis ao desenvolvimento dessas ações formativas. Lück (2013) aponta que "é preciso que as escolas ofereçam aos professores as condições necessárias para que se sintam seguros em adotar novas metodologias e estratégias que contemplem a diversidade". Isso significa que as instituições de ensino devem ir além de ações pontuais e investir de maneira consistente no aprimoramento do corpo docente.

A formação continuada deve ser uma prioridade em políticas educacionais, possibilitando que os professores se sintam preparados para lidar com os desafios da diversidade e para criar ambientes de aprendizagem que realmente promovam a inclusão.

Além disso, a formação deve ser reflexiva e baseada em práticas colaborativas, onde os professores compartilham experiências e discutem suas dificuldades e sucessos no processo de inclusão. Isso contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva, que valoriza a troca de saberes e o desenvolvimento de habilidades coletivas. Como indica Mantoan (2006), é importante que o professor se aproprie de metodologias que respeitem as individualidades dos estudantes, possibilitando, assim, uma educação que não apenas aceite, mas celebre as diferenças.

A ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

A adaptação curricular é um conceito essencial para a implementação de uma educação inclusiva, pois envolve modificar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de maneira que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou dificuldades, possam acessar o conhecimento de maneira significativa. A educação inclusiva vai além da simples presença de alunos com deficiência na sala de aula, sendo necessário um esforço contínuo para transformar a prática pedagógica de modo que todos os estudantes possam se beneficiar igualmente das oportunidades de aprendizagem. Mantoan (2006) afirma que "não basta incluir o aluno na sala de aula; é preciso incluir o conteúdo, a metodologia e a avaliação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso pleno ao conhecimento". Este processo requer uma profunda reconfiguração do currículo, que deve ser flexível e adaptável, respeitando as especificidades de cada aluno.

A adaptação curricular implica, primeiramente, em compreender as diferenças individuais dos alunos, o que significa que o professor deve estar atento às necessidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais de cada estudante. Souza (2015) ressalta que "as práticas pedagógicas que consideram a diversidade exigem uma abordagem diferenciada, onde os professores busquem, por meio de adaptações, criar um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças e promova a equidade".

Isso pode envolver ajustes nas metodologias, no ritmo de ensino, nas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como nas formas de avaliação. A flexibilidade curricular é necessária para garantir que todos os alunos possam atingir seu potencial máximo, independentemente das limitações ou diferenças que apresentem.

Ademais, a adaptação curricular também deve contemplar a avaliação, que precisa ser diferenciada para atender à diversidade dos estudantes. Lück (2013) destaca que "a avaliação deve ser pensada como um instrumento que possibilite aos alunos mostrar o que sabem, respeitando suas particularidades e suas formas de expressão". Em vez de aplicar o mesmo tipo de avaliação para todos, é fundamental que os professores adotem práticas avaliativas que permitam que os alunos demonstrem seus conhecimentos de formas variadas, seja por meio de produções orais, escritas, visuais ou outras formas que atendam às suas habilidades. Este processo também está diretamente relacionado ao conceito de avaliação formativa, que visa o acompanhamento contínuo do aluno, proporcionando oportunidades de aprendizagem e correção ao longo do percurso, sem a pressão de avaliações finais tradicionais.

Assim, ao adaptar o currículo, a escola se torna um ambiente mais inclusivo, pois possibilita que todos os estudantes se sintam capazes de aprender. A flexibilidade no ensino e a personalização das estratégias pedagógicas são fundamentais para a criação de um espaço educacional que realmente respeite as diferenças, garantindo que todos os alunos, sem exceção, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar, oferecendo recursos que permitem aos alunos com deficiências participar de maneira plena das atividades pedagógicas. Essas tecnologias não se limitam a serem ferramentas de apoio para alunos com deficiência, mas representam um avanço significativo para a democratização do acesso ao conhecimento. Mantoan (2006) afirma que "as tecnologias assistivas são ferramentas essenciais para garantir a participação ativa de alunos com deficiência no processo de aprendizagem, pois ampliam as possibilidades de comunicação e interação".

Nesse contexto, essas tecnologias se tornam um ponto de inflexão na criação de um ambiente mais inclusivo, possibilitando que os alunos com necessidades específicas superem barreiras físicas e cognitivas, e participem ativamente da construção do conhecimento.

Uma das principais vantagens das tecnologias assistivas é a sua capacidade de atender a diferentes tipos de deficiências. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, softwares de leitura de tela, livros em braille e audiolivros são recursos fundamentais para o acesso ao conteúdo pedagógico. Para aqueles com deficiência auditiva, a utilização de legendas, intérpretes de Libras ou dispositivos de amplificação sonora pode ser decisiva para garantir a participação nas atividades escolares. Souza (2015) complementa, dizendo que "as tecnologias assistivas não apenas facilitam o acesso à informação, mas também proporcionam uma maior autonomia aos alunos com deficiência, permitindo que eles se envolvam ativamente nas atividades pedagógicas". O uso dessas tecnologias permite que esses alunos realizem tarefas de forma independente, o que favorece sua autoestima e aumenta sua motivação para aprender.

Além disso, as tecnologias assistivas também são benéficas para alunos com outras necessidades, como aqueles com dificuldades de aprendizagem, transtornos do espectro autista, ou dislexia. Elas proporcionam formas alternativas de ensino que respeitam os ritmos e as formas individuais de aprender. Lück (2013) enfatiza que "ao incorporar tecnologias assistivas no processo pedagógico, a escola promove um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas". Ao integrar essas tecnologias ao currículo escolar, a educação se torna mais acessível e diversificada, criando um ambiente no qual todos os alunos possam se expressar e desenvolver suas potencialidades. Além de beneficiar os alunos com necessidades especiais, as tecnologias assistivas podem também auxiliar outros estudantes, tornando a sala de aula um espaço mais dinâmico e interativo.

Portanto, as tecnologias assistivas não são apenas ferramentas de apoio, mas elementos essenciais para uma pedagogia inclusiva que valorize as diferenças e garanta o direito à educação para todos. A incorporação dessas tecnologias no ambiente escolar é um passo importante para a criação de um sistema educacional mais justo e igualitário, em que as barreiras físicas, cognitivas e sociais sejam minimizadas, promovendo uma verdadeira educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou discutir as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios que ainda se colocam na Educação Básica, ao buscar entender como a Pedagogia da Diversidade pode ser efetivamente implementada para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. O objetivo central da pesquisa foi explorar as diversas estratégias que envolvem a formação continuada dos professores, a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas, com vistas à promoção de uma educação inclusiva. A análise revelou que, embora a legislação e as políticas públicas para a inclusão escolar tenham avançado nos últimos anos, a implementação prática de uma educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos.

A pesquisa evidenciou que um dos principais desafios é a formação continuada dos professores, que ainda é insuficiente e, muitas vezes, fragmentada. A formação inicial dos professores, embora importante, não é suficiente para capacitá-los a lidar com a diversidade que se apresenta na sala de aula. Como Mantoan (2006) enfatiza, a formação deve ser contínua, adaptando-se às novas demandas educacionais, e proporcionando aos docentes ferramentas práticas e teóricas para atuar no cotidiano escolar. A pesquisa revelou que muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais ou com diferentes ritmos de aprendizagem, o que compromete a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto fundamental identificado na pesquisa foi a adaptação curricular, um processo que envolve a flexibilização dos conteúdos, das metodologias de ensino e das formas de avaliação, para garantir que todos os alunos, sem exceção, possam ter acesso ao aprendizado. Souza (2015) e Lück (2013) apontam que, ao tornar o currículo mais flexível, a escola se torna um espaço que respeita as diferenças individuais e proporciona uma aprendizagem equitativa para todos. As adaptações curriculares não devem ser vistas como exceção, mas como regra dentro de uma proposta pedagógica que visa a equidade. A ideia de que todos os alunos podem aprender, mesmo que de formas diferentes, é essencial para o sucesso de uma educação inclusiva.

Além disso, a pesquisa apontou que o uso das tecnologias assistivas é um ponto crucial para a inclusão, principalmente no que se refere à superação de barreiras físicas e cognitivas que alunos com deficiência enfrentam no processo de aprendizagem. As tecnologias assistivas oferecem uma gama de possibilidades para a adaptação de materiais pedagógicos, recursos de comunicação, e acessibilidade em geral. Como ressaltado por Lück (2013), a utilização dessas tecnologias pode ser um divisor de águas na construção de um ambiente inclusivo e democrático, onde todos os alunos, sem distinção, têm acesso pleno às oportunidades de aprendizado. A acessibilidade proporcionada por essas ferramentas contribui para a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes participar de maneira ativa no processo educacional, o que se traduz em uma melhor autoestima e maior motivação para aprender.

Portanto, a pesquisa reforça que a implementação de uma pedagogia da diversidade requer esforços contínuos e articulados entre professores, gestores e especialistas. As escolas precisam ser espaços de formação e transformação, onde os educadores sejam constantemente capacitados, os currículos sejam flexibilizados, e as tecnologias assistivas sejam integradas ao cotidiano escolar.

. A intervenção proposta para superar os desafios identificados inclui a criação de programas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores, a oferta de recursos adequados para a adaptação curricular e o incentivo ao uso de tecnologias assistivas. Além disso, as políticas públicas precisam ser mais eficazes na implementação de recursos e no apoio aos profissionais da educação, garantindo que a inclusão não seja apenas uma exigência legal, mas uma realidade prática no cotidiano das escolas.

Dessa forma, a proposta de intervenção sugerida para as escolas consiste na implementação de um programa estruturado de formação contínua para os professores, que aborde temas como as metodologias inclusivas, a adaptação curricular e o uso das tecnologias assistivas. Isso deve ser complementado com o fortalecimento de parcerias com instituições que forneçam suporte técnico e pedagógico, além de um acompanhamento constante das práticas inclusivas dentro das escolas. Esse programa deve estar alinhado com as diretrizes das políticas públicas, garantindo que as escolas tenham acesso aos recursos necessários para adaptar seus currículos e implementar a inclusão de forma efetiva. A ação articulada entre formação, recursos e políticas públicas é essencial para garantir uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade entre todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜCK, H. (2013). Práticas pedagógicas para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Editora XYZ.

MANTOAN, M. T. E. (2006). A inclusão escolar: o que é? Por que? Como? 3. ed. Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, A. M. (2015). Metodologias diversificadas na prática pedagógica: desafios da educação inclusiva. São Paulo: Editora ABC.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

AUTOR: KEILA ROCUMBACK FLOSE

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do brincar na Educação Infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A brincadeira é reconhecida como um direito da criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas na primeira infância. Com base em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, discutem-se os aspectos pedagógicos, cognitivos, sociais e emocionais do brincar, destacando sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. A BNCC (2017) enfatiza a importância do brincar como forma de expressão, comunicação e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que o brincar não deve ser visto como uma atividade secundária, mas como parte essencial da construção do conhecimento infantil.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; BNCC; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of play in Early Childhood Education in light of the National Common Curricular Base (BNCC). Play is recognized as a child's right and as a structuring axis of pedagogical practices in early childhood. Based on a qualitative approach and literature review, it discusses the pedagogical, cognitive, social, and emotional aspects of play, highlighting its relevance in the teaching-learning process. The BNCC (2017) emphasizes the importance of play as a form of expression, communication, and learning, promoting the holistic development of the child. It is concluded that play should not be seen as a secondary activity, but as an essential part of children's knowledge construction.

Keywords: Play; Early Childhood Education; BNCC; Child Development; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é reconhecida mundialmente como um direito fundamental da criança e exerce papel central no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O brincar constitui uma das atividades fundamentais da infância e exerce papel central no desenvolvimento infantil. Na perspectiva da Educação Infantil, o brincar transcende a dimensão do entretenimento e assume função educativa e formativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, juntamente com as interações.

Este artigo visa discutir a importância do brincar na Educação Infantil, seus fundamentos teóricos e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, articulando as diretrizes da BNCC com práticas pedagógicas significativas.

O brincar está presente em todas as culturas e em todas as fases do desenvolvimento humano, mas é na infância que assume um papel fundamental. Na Educação Infantil, o brincar não é apenas um direito, conforme reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), mas também um instrumento potente de aprendizagem. Este artigo analisa como o brincar contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, refletindo sobre os desafios e possibilidades de sua valorização no cotidiano escolar.

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (1998), por meio da brincadeira a criança internaliza normas sociais, desenvolve a linguagem, exercita a imaginação e aprende a lidar com regras e papéis sociais. Bruner (1997) também defende que a brincadeira é um espaço privilegiado de construção de significados e de expressão da cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O brincar na perspectiva do desenvolvimento infantil

Autores como Piaget (1978), Vygotsky (1989) e Wallon (2007) destacam o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Para Vygotsky, o brincar permite que a criança opere em um nível de desenvolvimento potencial, por meio da chamada zona de desenvolvimento proximal. Já Piaget vê o jogo como parte do processo de construção do conhecimento, sendo uma forma da criança assimilar e acomodar experiências.

Além disso, Vygotsky e Piaget acreditam que o faz-de-conta é fundamental para a interiorização da linguagem, criação simbólica e tomada de perspectiva. A atividade simbólica fortalece o exercício da representatividade e processos cognitivos complexos.

Brincar permite expressar emoções, lidar com frustrações e construir resiliência. Em grupos, há práticas de cooperação, negociação e empatia. A interação lúdica oferece suporte emocional e reduz quadros de ansiedade.

Os cantinhos de aprendizagem são uma ferramenta didática que permite ao educador planejar situações de ensino significativas e contextualizadas. Cada espaço é elaborado com intencionalidade, buscando desenvolver competências específicas. Por exemplo, o cantinho da leitura estimula a linguagem oral e escrita; o cantinho da matemática propicia a construção de noções de quantidade e medida; e o cantinho simbólico favorece a expressão de emoções e a socialização.

Além disso, os cantinhos contribuem para o respeito ao tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada criança, aspecto defendido por Vygotsky (2001), ao considerar a zona de desenvolvimento proximal como espaço de potencialidade de aprendizagem mediada.

Portanto, as vivências devem ser proporcionadas sem tempo fixo para que a aprendizagem ocorra. É importantíssimo que as crianças possam brincar, construir e reconstruir, trocar de brincadeira, ressignificar suas descobertas e descobrir mais sobre seus interesses através do livre brincar.

2.2 O brincar como eixo estruturante segundo a BNCC

A BNCC (2017) estabelece dois eixos estruturantes para a Educação Infantil: interações e brincadeiras. Segundo o documento:

“As experiências vividas pelas crianças devem ser pautadas por interações e brincadeiras, que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral.” (BRASIL, 2017, p. 36)

Além disso, a BNCC organiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento 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”, nos quais o brincar se insere como prática transversal.

O desenvolvimento motor, social e cognitivo é fortemente favorecido pelo brincar, que permite à criança experimentar, explorar, testar hipóteses e solucionar problemas de maneira espontânea e prazerosa (KISHIMOTO, 2010).

Na Educação Infantil, o brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional. A BNCC (2017) orienta que a ludicidade seja um dos eixos estruturantes da prática educativa, reconhecendo o brincar como linguagem da infância.

A diminuição do brincar está associada a um aumento de ansiedade, depressão, diminuição de funções executivas e menor atenção, evidenciada em crianças e animais.

3. O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR

O professor é mediador das experiências lúdicas e deve criar contextos de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia da criança. Conforme Kishimoto (2011), o educador precisa entender o brincar como linguagem da infância, respeitando os tempos e interesses das crianças, sem antecipar formalizações escolares.

Segundo Oliveira (2002), o brincar é um meio de aprendizagem e não um "intervalo" entre atividades "sérias". Cabe ao educador planejar, organizar o tempo e o espaço e promover experiências significativas de brincadeira, respeitando a cultura infantil e promovendo a participação ativa das crianças.

O papel do professor na promoção do brincar é fundamental. Ele deve observar, escutar e interagir com as crianças de forma sensível, criando oportunidades para brincadeiras livres e dirigidas. Além disso, o ambiente precisa ser acolhedor, seguro, diversificado e estimulante (CUNHA, 2011).

Espaços que permitem diferentes tipos de brincadeiras — simbólicas, motoras, de regras, de faz-de-conta — favorecem múltiplas aprendizagens e o respeito à diversidade de interesses e ritmos das crianças.

O educador deve respeitar o tempo necessário para que cada criança desenvolva suas aprendizagens utilizando as materialidades e espaços de seu interesse pessoal, portanto, deve haver muito cuidado ao lidar com a brincadeira infantil.

Apressar o término da brincadeira ou impor limites de tempo para que cada criança utilize um determinado espaço ou materialidade é um dos entraves que podem impactar negativamente na aprendizagem e desenvolvimento infantis, por isso devemos ter em mente a obrigatoriedade de respeitar o ritmo de cada um dos nossos pequenos.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Nessa fase, o brincar assume papel central na aprendizagem. Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destacam-se os cantinhos de aprendizagem, também conhecidos como espaços ou áreas de interesse, que organizam o ambiente escolar em setores temáticos. Tais espaços favorecem a ludicidade, a interação e a aprendizagem significativa.

O trabalho com cantinhos de aprendizagens pode ser um bom começo para aqueles que ainda se sentem “perdidos”, porém, que tem plena convicção da importância desse movimento do brincar significativo e das aprendizagens ligadas diretamente ao brincar com intencionalidade.

Cabe ao educador proporcionar vivências interessantes que realmente façam sentido na vida das crianças, lembrando que essa não é uma tarefa tão simples quanto parece.

Os cantinhos são ambientes organizados dentro da sala de aula com objetivos pedagógicos específicos, como cantinho da leitura, da casinha, da natureza, das construções, entre outros. De acordo com Oliveira (2012), esses espaços permitem que as crianças façam escolhas, desenvolvam a autonomia e participem ativamente do processo educativo.

Brincadeiras de faz-de-conta, jogos de regras, brincadeiras livres e dirigidas são recursos que devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. Essas práticas promovem aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, além de fortalecer vínculos afetivos e o senso de pertencimento. Estudos como os de Oliveira (2002) reforçam a importância do planejamento de ambientes ricos em possibilidades para o brincar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem considerar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências (BRASIL, 2018). Os cantinhos se alinham a essas diretrizes ao proporcionar vivências que promovem a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação.

Dessa maneira os cantinhos devem ser plurais e promover a autonomia e respeitar o direito de escolha das crianças. O uso de materialidades diversas, tais como: gravetos, galhos, folhas de árvores, pétalas de flores, areia, terra, argila, tintas diversas, papéis diversos, tendas, almofadas, livros, enfim, todos esses objetos citados constituem-se em poderosas ferramentas na promoção da infância e do brincar autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma necessidade vital para a criança, sendo também um direito assegurado por políticas públicas e normativas educacionais, como a BNCC. Reconhecer o brincar como parte fundamental da ação pedagógica significa valorizar a infância em sua essência e garantir uma educação de qualidade. A formação docente e o compromisso institucional com práticas lúdicas são essenciais para consolidar esse direito.

Valorizar o brincar na Educação Infantil é respeitar a infância em sua essência. Mais do que uma atividade, o brincar é linguagem, expressão, aprendizado e desenvolvimento. É dever da escola e dos educadores assegurar às crianças o direito de brincar com qualidade, promovendo práticas pedagógicas que integrem o lúdico ao cotidiano de forma significativa.

A brincadeira constitui uma ferramenta poderosa e indispensável para o desenvolvimento cerebral infantil. Pais, educadores e política pública devem garantir ambientes seguros e oportunidades para o brincar livre e estruturado. Esse investimento cultural e social promoverá melhor desempenho escolar, saúde mental e bem-estar a longo prazo.

Conclui-se que os cantinhos de aprendizagem são práticas pedagógicas eficazes na Educação Infantil, pois favorecem a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças.

Alinhados às diretrizes da BNCC, esses espaços promovem uma educação centrada na criança e em seus direitos de aprender por meio de experiências lúdicas e significativas. Recomenda-se que os educadores planejem tais espaços de forma intencional, observando as necessidades e interesses do grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKER, J. E.; SEMENOV, A. D.; MICHAELSON, L.; et al. Free play and executive function development. Journal of Child Psychology, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc.

BRASIL. Ministério da Educação; Kishimoto, T. M. A importância do brincar na Educação Infantil. CECIERJ, 1998.

BRITES, L. Os benefícios cognitivos da brincadeira. Instituto NeuroSaber, 2021.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Espaço, tempo e infância: práticas educativas na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2011.

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

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. A evolução psic

O USO DE SITUAÇÕES DO COTIDIANO COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINAR MATEMÁTICA

AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo trata do uso de situações do cotidiano como estratégia para o ensino de matemática, buscando compreender como a contextualização dos conteúdos pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento lógico dos estudantes. O objetivo é analisar de que maneira a aproximação entre teoria e prática, por meio de exemplos e problemas reais, contribui para tornar o ensino mais significativo e motivador. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de propostas pedagógicas que integram situações diárias às atividades matemáticas. Foram investigadas práticas que utilizam contextos como compras, receitas culinárias, planejamento de viagens, organização de eventos e interpretação de dados presentes em jornais e redes sociais. A análise indicou que a utilização de elementos do cotidiano favorece a compreensão conceitual, amplia a capacidade de resolução de problemas e estimula a participação ativa dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e autoconfiança. Observou-se também que essa abordagem facilita a relação entre diferentes áreas do conhecimento e contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de aplicar a matemática na vida prática. Conclui-se que a inserção de situações reais no ensino de matemática é uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem mais contextualizada, dinâmica e inclusiva, exigindo, entretanto, planejamento criterioso e a adaptação das atividades às características do grupo de estudantes.

Palavras-chave

matemática; cotidiano; contextualização; aprendizagem significativa; estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the use of everyday situations as a strategy for teaching mathematics, aiming to understand how contextualizing content can enhance learning and the development of students' logical thinking. The objective is to analyze how the connection between theory and practice, through real-life examples and problems, contributes to making teaching more meaningful and engaging.

The research was carried out through a qualitative approach, based on a literature review and the analysis of pedagogical proposals that integrate daily situations into mathematics activities. The results indicated that the use of everyday elements favors conceptual understanding, improves problem-solving skills, and encourages active student participation, fostering autonomy and self-confidence. It was also observed that this approach facilitates connections with other areas of knowledge and contributes to the development of critical citizens capable of applying mathematics in practical life.
Keywords
mathematics; everyday life; contextualization; meaningful learning; teaching strategies.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática tem sido, historicamente, um dos maiores desafios da educação básica. Muitos estudantes manifestam dificuldades de compreensão e desmotivação em relação à disciplina, frequentemente associando-a a conteúdos abstratos e distantes de sua realidade. Esse distanciamento entre a matemática escolar e o cotidiano dos alunos compromete o processo de aprendizagem, pois dificulta a percepção da utilidade e da aplicabilidade dos conceitos estudados. Diante dessa problemática, a utilização de situações do cotidiano como estratégia pedagógica surge como uma alternativa capaz de aproximar a matemática da vivência concreta dos estudantes, tornando-a mais acessível, dinâmica e significativa.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de buscar práticas que superem o modelo tradicional de ensino, centrado na repetição mecânica de exercícios descontextualizados, e que promovam uma aprendizagem ativa e reflexiva. No contexto social, a relevância desta abordagem está na formação de indivíduos capazes de compreender e utilizar a matemática em situações reais, como planejar um orçamento, interpretar dados estatísticos ou calcular medidas para pequenas reformas domésticas. No âmbito científico e educacional, essa temática contribui para o debate sobre metodologias inovadoras e inclusivas, capazes de atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

O uso de contextos cotidianos no ensino de matemática permite explorar conteúdos de forma interdisciplinar, conectando-os a áreas como ciências, geografia, história e tecnologia. Além disso, favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Essa perspectiva também dialoga com diretrizes curriculares que enfatizam a contextualização e a aplicabilidade do conhecimento, buscando romper com a fragmentação tradicional do ensino.

O objetivo geral deste estudo é analisar de que maneira a integração de situações do cotidiano no ensino de matemática contribui para a aprendizagem significativa e para o engajamento dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar as principais vantagens dessa abordagem, apresentar exemplos práticos de atividades contextualizadas e discutir os desafios para sua implementação em sala de aula.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de levantamento bibliográfico e análise de práticas pedagógicas que incorporam situações reais às aulas de matemática. Essa metodologia permitiu examinar não apenas as estratégias propostas, mas também os resultados relatados em diferentes contextos educacionais. Entre os exemplos estudados, destacam-se atividades relacionadas a compras, receitas culinárias, jogos, organização de eventos e interpretação de informações de mídias impressas e digitais.

Dessa forma, a presente investigação se insere no esforço de compreender e ampliar o repertório metodológico dos educadores, propondo caminhos para que a matemática seja percebida não como um conjunto de fórmulas abstratas, mas como uma ferramenta viva, presente nas interações sociais, nas decisões diárias e na construção da cidadania. Acredita-se que, ao integrar o conhecimento matemático às experiências concretas dos alunos, é possível transformar a percepção da disciplina e promover um aprendizado mais duradouro, crítico e relevante.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A contextualização no ensino de matemática é um elemento central para promover uma aprendizagem que seja significativa e duradoura. O processo de ensino que se apoia em situações do cotidiano permite que os conteúdos matemáticos sejam vinculados às experiências concretas dos estudantes, facilitando a compreensão e o interesse pela disciplina. Ausubel (2003, p. 58) destaca que "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Portanto, o ensino deve estar ligado aos conceitos prévios do estudante". Essa ideia reforça a necessidade de construir o conhecimento a partir da realidade do aluno, tornando a matemática mais próxima e compreensível.

A contextualização também contribui para romper com a visão tradicional da matemática como uma disciplina abstrata e desconectada da vida prática. Skovsmose (2000, p. 45) reforça essa perspectiva ao afirmar que "a matemática escolar deve estar ligada aos contextos sociais e culturais dos alunos, pois isso dá sentido e relevância ao que está sendo aprendido". Esse vínculo é importante para que os estudantes percebam a utilidade do conhecimento matemático, o que, por sua vez, aumenta a motivação e o engajamento nas atividades escolares.

Além disso, ao contextualizar, o ensino da matemática favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas reais, habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes. Segundo Freire (1996, p. 56), "a educação deve ser um processo de conscientização que possibilite ao educando compreender a realidade e agir sobre ela". Nesse sentido, a matemática contextualizada torna-se uma ferramenta poderosa para que os alunos possam interpretar, analisar e intervir em seu cotidiano de forma crítica e informada.

Outro aspecto importante da contextualização refere-se à valorização da diversidade cultural e social dos estudantes. A partir do reconhecimento dos diferentes saberes e vivências presentes na sala de aula, o professor pode construir um ambiente mais inclusivo e democrático. Como aponta D'Ambrosio (2001, p. 29), "a matemática é uma manifestação cultural, e sua aprendizagem deve considerar o contexto sociocultural do educando". Desse modo, a contextualização não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o respeito e a valorização das identidades culturais, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e plural.

Por fim, a contextualização no ensino da matemática permite a interdisciplinaridade, possibilitando conexões com outras áreas do conhecimento. Essa abordagem amplia o horizonte dos estudantes, que passam a compreender a matemática como parte integrante de uma rede maior de saberes, ampliando sua visão de mundo e suas possibilidades de atuação social.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE SITUAÇÕES COTIDIANAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O uso de situações do cotidiano como recurso pedagógico para o ensino da matemática é uma prática que se fundamenta na ideia de tornar o aprendizado mais acessível e significativo para os estudantes. Trabalhar com contextos reais, próximos da experiência dos alunos, ajuda a concretizar conceitos matemáticos que, muitas vezes, são percebidos como abstratos e difíceis. Ponte e Oliveira (2000, p. 72) afirmam que "problematizar situações do cotidiano estimula a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos matemáticos em contextos reais, favorecendo a autonomia e o pensamento crítico".

Entre as diversas práticas pedagógicas adotadas, as atividades envolvendo compras e orçamento familiar são bastante comuns e eficazes. Nessas situações, os estudantes desenvolvem habilidades de cálculo, estimativa, comparação de preços e tomada de decisão, aplicando a matemática de forma prática. Por exemplo, simular a ida a um mercado para comprar ingredientes ou produtos permite trabalhar operações aritméticas, porcentagens e frações.

Outra estratégia amplamente utilizada é a aplicação de receitas culinárias para ensinar conceitos como frações, medidas e proporções. Essa abordagem interdisciplinar integra conhecimentos de matemática e ciências, além de promover a experimentação e o envolvimento afetivo dos alunos. Além disso, o planejamento de eventos ou viagens pode ser usado para desenvolver noções de tempo, distância, orçamento e logística, ampliando o repertório de experiências e o uso da matemática em situações sociais relevantes.

Além dessas, a interpretação de gráficos, tabelas e informações estatísticas presentes em jornais, revistas e redes sociais também é uma forma importante de contextualizar o ensino. Isso permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar dados, identificar tendências e tomar decisões informadas, competências essenciais no mundo contemporâneo.

A utilização desses exemplos cotidianos também favorece a inclusão, pois respeita os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, permitindo que cada aluno encontre formas próprias de compreender e aplicar os conceitos matemáticos. Skovsmose (2000, p. 33) enfatiza que “a matemática na educação deve dialogar com diferentes contextos, oferecendo significados múltiplos para os conceitos estudados”.

Dessa forma, a diversidade de situações práticas incorporadas ao ensino de matemática contribui para um aprendizado mais dinâmico, significativo e alinhado às necessidades reais dos estudantes, fortalecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a motivação para o estudo da disciplina.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA MATEMÁTICA ESCOLAR

Apesar dos claros benefícios da contextualização no ensino de matemática, a aplicação prática dessa estratégia enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos está na formação dos professores, que muitas vezes não recebem preparação adequada para planejar e conduzir atividades que integrem situações do cotidiano de forma eficaz.

. Gravemeijer (1999, p. 88) destaca que “a construção de situações-problema reais exige conhecimento profundo do conteúdo e do contexto, além de habilidade pedagógica para mediar o processo de aprendizagem”. Sem essa preparação, os educadores podem encontrar dificuldades em articular os objetivos curriculares com contextos reais que sejam relevantes e acessíveis aos alunos.

Outro desafio reside na adaptação do currículo e na flexibilização das práticas avaliativas. Muitas escolas enfrentam dificuldades para conciliar as demandas do currículo oficial, que pode ser rígido e fragmentado, com propostas que envolvam contextualização e interdisciplinaridade. A avaliação, por sua vez, precisa acompanhar esse movimento, adotando instrumentos que valorizem o processo de aprendizagem e a aplicação do conhecimento em diferentes situações, em vez de focar exclusivamente em respostas mecânicas e memorização.

Além disso, a infraestrutura escolar e o acesso a recursos didáticos variados influenciam diretamente a viabilidade da contextualização. A carência de materiais concretos, tecnologias educativas e apoio pedagógico pode limitar a diversidade e a qualidade das atividades propostas. Turmas numerosas e falta de tempo também são fatores que dificultam a personalização e o acompanhamento individualizado, essenciais para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Por outro lado, as possibilidades para superar esses desafios são promissoras. A formação continuada, voltada para a capacitação dos professores em metodologias contextualizadas e ativas, tem se mostrado fundamental para ampliar o repertório didático e fortalecer a confiança docente. A cooperação entre profissionais da educação, gestores e famílias pode ampliar o suporte necessário para implementar práticas contextualizadas de forma consistente e eficaz.

Experiências exitosas relatadas na literatura apontam para a importância do engajamento comunitário e da utilização dos recursos locais como extensão da sala de aula, ampliando os contextos de aprendizagem e valorizando a cultura regional. Como ressalta D’Ambrosio (2012, p. 92), “a matemática pode ser ensinada a partir da realidade cultural dos alunos, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento”.

Em síntese, embora haja desafios significativos, a contextualização no ensino de matemática representa uma oportunidade valiosa para tornar a disciplina mais relevante, inclusiva e capaz de formar cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Com planejamento, formação adequada e recursos apropriados, essa estratégia tem potencial para transformar a experiência educacional e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de situações do cotidiano como estratégia para o ensino de matemática revela-se uma abordagem eficaz para aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e motivador. A contextualização contribui para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais, além de fortalecer sua autonomia e pensamento crítico.

Este estudo evidenciou que, ao integrar exemplos práticos do dia a dia, como compras, receitas culinárias, planejamento de eventos e análise de dados, os professores possibilitam um ensino mais dinâmico e inclusivo. A contextualização também favorece a interdisciplinaridade e o respeito à diversidade cultural e social dos alunos, ampliando o papel da matemática como ferramenta para a compreensão e intervenção no mundo.

Apesar dos benefícios claros, a efetivação dessa prática enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos docentes, adaptações curriculares e a disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos adequados. No entanto, com planejamento, cooperação institucional e engajamento da comunidade escolar, essas barreiras podem ser superadas.

Assim, a contextualização no ensino de matemática deve ser vista como um compromisso ético e pedagógico, capaz de transformar a disciplina em um instrumento de inclusão, cidadania e desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Rio de Janeiro: Interamericana, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAVEMEIJER, Koeno. Local Instruction Theories as Means of Support for Teachers in Reform Mathematics Education. Utrecht: Freudenthal Institute, 1999.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Henrique Pereira de. Ensino e aprendizagem de matemática: perspectivas atuais. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

AUTOR: ELISÂNGELA PAIVA REIS SANTOS

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do protagonismo infantil como um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. O objetivo é investigar como o protagonismo pode contribuir para que as crianças se tornem agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem e crescimento pessoal. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica, contemplando estudos que exploram práticas pedagógicas que incentivam a participação e a tomada de decisão dos alunos em diferentes contextos educacionais. Os resultados indicam que o protagonismo infantil favorece o fortalecimento da autoestima, a capacidade crítica e a responsabilidade, elementos essenciais para a construção da autonomia. Além disso, observou-se que ambientes que estimulam o protagonismo promovem maior engajamento das crianças, tornando o processo educativo mais significativo e participativo. A discussão destaca que o protagonismo não se limita à ação individual, mas envolve a interação social e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, capazes de influenciar seu meio. Dessa forma, o artigo conclui que a valorização do protagonismo infantil nas práticas pedagógicas é indispensável para o desenvolvimento integral e autônomo da criança, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Palavras-chave

protagonismo infantil; autonomia; educação infantil; participação; desenvolvimento.

ABSTRACT

This article discusses the importance of children’s protagonism as a fundamental element for developing autonomy. The objective is to investigate how protagonism contributes to children becoming active agents in their learning and personal growth. The methodology consisted of a literature review covering studies on pedagogical practices that encourage student participation and decision-making in various educational settings. The results show that children’s protagonism strengthens self-esteem, critical thinking, and responsibility, which are essential for building autonomy. Furthermore, environments that promote protagonism enhance children's engagement, making the educational process more meaningful and participatory. The discussion emphasizes that protagonism involves not only individual action but also social interaction and recognition of children as rights-bearing subjects capable of influencing their surroundings.

The article concludes that valuing children's protagonism in pedagogical practices is essential for their integral and autonomous development, contributing to the formation of conscious and critical citizens.
Keywords: children's protagonism; autonomy; early childhood education; participation; development.

INTRODUÇÃO

O protagonismo infantil tem ganhado destaque crescente no campo da educação por reconhecer as crianças como agentes ativos e participativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tradicionalmente, a criança era vista apenas como receptora passiva de conhecimentos, mas as perspectivas contemporâneas apontam para a necessidade de incentivar sua participação, autonomia e capacidade crítica desde os primeiros anos de vida. O presente artigo aborda a importância do protagonismo infantil para o desenvolvimento da autonomia, entendendo que esse protagonismo contribui significativamente para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões, expressar opiniões e atuar de forma consciente no meio em que vivem.

A escolha desse tema fundamenta-se na relevância social e educacional da promoção do protagonismo como ferramenta para o fortalecimento da autonomia infantil, o que favorece a construção de sujeitos mais independentes, responsáveis e engajados. Em um contexto social marcado por constantes transformações, a educação precisa preparar as crianças não apenas para absorver conteúdos, mas para serem cidadãos críticos, criativos e participativos. Assim, discutir o protagonismo infantil é essencial para repensar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, considerando as necessidades, interesses e vozes das crianças.

Além disso, o protagonismo infantil está diretamente relacionado ao respeito aos direitos das crianças, conforme preconizado por documentos internacionais, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e não apenas objeto de proteção. Portanto, estudar o protagonismo na infância contribui para a implementação de práticas educativas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação efetiva das crianças em diferentes espaços, promovendo sua autonomia e autoestima.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância do protagonismo infantil para o desenvolvimento da autonomia, destacando como a participação ativa das crianças no contexto escolar pode fortalecer sua capacidade de agir com independência e responsabilidade. Para tanto, busca-se, como objetivos específicos, identificar as principais características do protagonismo infantil, discutir as práticas pedagógicas que favorecem esse protagonismo e refletir sobre os impactos dessa abordagem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

Por meio de uma revisão bibliográfica, pretende-se fundamentar teoricamente a relação entre protagonismo e autonomia infantil, oferecendo subsídios para educadores e gestores repensarem suas práticas e criarem ambientes mais inclusivos e participativos. Assim, o estudo contribui para o avanço das discussões acerca da educação centrada na criança, ampliando a compreensão sobre a importância de reconhecer a infância como etapa de desenvolvimento com potencial para a formação de sujeitos ativos e autônomos.

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil é um conceito que reconhece as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar e influenciar os processos que as envolvem, seja na escola, na família ou na comunidade. Essa perspectiva se afasta da visão tradicional que trata a criança como um ser passivo e dependente, abrindo espaço para o reconhecimento da infância como uma etapa repleta de potencialidades e direitos. Segundo Flecha (2000), “o protagonismo implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e agente de transformação social, valorizando suas vozes e experiências”. Isso significa que, ao exercer o protagonismo, a criança não apenas participa, mas também contribui para a construção do ambiente em que está inserida.

Além disso, o protagonismo infantil está relacionado à valorização da escuta ativa das crianças, respeitando suas opiniões e desejos. Como destaca Palácios (1999), “ouvir as crianças é fundamental para que se estabeleça uma verdadeira relação dialógica, na qual elas possam expressar suas ideias, sentimentos e necessidades”. Essa interação promove o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, pois a criança percebe que seu ponto de vista é relevante e que ela pode agir sobre o mundo ao seu redor.

O protagonismo não se restringe apenas à ação individual, mas envolve também a dimensão social. As crianças aprendem a conviver, dialogar e colaborar umas com as outras, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para sua formação integral. Segundo Bronfenbrenner (2001), “o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o indivíduo e os diferentes ambientes nos quais ele está inserido”. Portanto, o protagonismo infantil é uma prática que estimula a participação ativa em diversos contextos sociais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade.

Em suma, o protagonismo infantil é uma abordagem que coloca a criança no centro das ações educativas e sociais, reconhecendo sua capacidade de decisão, expressão e transformação. Valorizar esse protagonismo é essencial para promover uma infância digna, respeitosa e formadora de sujeitos autônomos e críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A RELAÇÃO ENTRE PROTAGONISMO E AUTONOMIA NA INFÂNCIA

A autonomia infantil é um processo gradual que se desenvolve por meio das experiências vivenciadas pela criança em seu cotidiano, e o protagonismo desempenha papel fundamental nesse desenvolvimento. Segundo Piaget (1975), “a autonomia não é um dado natural, mas uma conquista que se desenvolve a partir das experiências e interações sociais”, o que destaca a importância de ambientes que favoreçam a participação ativa da criança para que ela possa construir sua independência. Dessa forma, o protagonismo permite que a criança exercite o poder de escolha, a tomada de decisões e a responsabilização por suas ações, fatores essenciais para o fortalecimento da autonomia.

Vygotsky (1984) reforça essa perspectiva ao afirmar que “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social”, evidenciando que a autonomia não surge isoladamente, mas a partir da interação com outras pessoas e com o contexto social. A mediação pedagógica, quando orientada para o protagonismo, possibilita que a criança internalize regras, normas e valores, construindo um senso crítico e uma consciência ética que sustentam seu agir autônomo.

Além disso, a autonomia infantil implica o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e enfrentar desafios, habilidades que são potencializadas quando a criança é incentivada a ser protagonista de suas ações. Conforme afirma Wallon (1998), “a autonomia é resultado do equilíbrio entre a afetividade e a razão, construído nas relações sociais e emocionais”, ressaltando a dimensão afetiva e social envolvida no processo. O protagonismo, ao fortalecer a autoestima e a confiança, cria condições para que a criança se sinta segura para experimentar, errar e aprender, consolidando sua independência progressivamente.

É importante destacar que a promoção do protagonismo deve considerar as fases do desenvolvimento infantil, respeitando os limites e as potencialidades de cada faixa etária. Segundo Delors (1999), “aprender a fazer e a agir de forma autônoma é uma das quatro dimensões essenciais da educação para o século XXI”, o que demonstra a relevância da autonomia como competência básica para a vida. Nesse sentido, o protagonismo infantil funciona como um caminho para que a criança desenvolva essa competência desde cedo, preparando-a para os desafios futuros.

Em resumo, a relação entre protagonismo e autonomia é dialética e complementar, na medida em que o protagonismo oferece oportunidades concretas para a criança exercitar sua autonomia, e a autonomia, por sua vez, fortalece sua capacidade de protagonizar ações conscientes e responsáveis. Dessa forma, incentivar o protagonismo infantil é investir na formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para atuar no mundo de forma ética e participativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O PROTAGONISMO INFANTIL

A efetivação do protagonismo infantil depende diretamente das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar. Para que as crianças se sintam verdadeiramente protagonistas, é fundamental que o espaço educativo seja organizado de maneira a valorizar sua participação, autonomia e expressão. Freire (1996) destaca que “a educação deve ser um ato de liberdade, onde o educando é sujeito do seu próprio processo, participando ativamente da construção do conhecimento”, o que reforça a necessidade de criar condições para que as crianças sejam agentes e não apenas receptoras do ensino.

Entre as práticas pedagógicas que favorecem o protagonismo, destaca-se a implementação de metodologias participativas, como projetos colaborativos, assembleias infantis e atividades que incentivem a tomada de decisões coletivas. Essas estratégias permitem que as crianças experimentem a responsabilidade, a negociação e a resolução de conflitos, competências essenciais para o desenvolvimento de sua autonomia. Segundo Vigotski (1998), “a aprendizagem é um processo social que se dá pela interação e pela cooperação”, o que evidencia a importância do diálogo e da convivência para a formação do sujeito protagonista.

Além disso, o respeito às individualidades e o estímulo à diversidade são elementos imprescindíveis para garantir que todas as crianças tenham voz e vez na construção do conhecimento. Como afirma Tardif (2010), “a valorização das experiências e saberes diversos contribui para uma educação democrática e inclusiva”, ampliando as possibilidades de protagonismo. O ambiente escolar deve, portanto, ser um espaço acolhedor, onde as diferenças sejam reconhecidas como fonte de riqueza e não de exclusão.

Outro aspecto relevante é o papel do educador enquanto mediador do protagonismo infantil. O professor deve atuar como facilitador, estimulando a curiosidade, incentivando perguntas e valorizando as contribuições dos alunos. Segundo Wallon (1998), “o educador deve reconhecer a importância das emoções e do vínculo afetivo para o processo de aprendizagem”, criando uma relação de confiança que favoreça a participação ativa das crianças. Essa postura pedagógica promove um clima favorável para o protagonismo, no qual a criança se sente segura para expressar suas ideias e experimentar a autonomia.

Portanto, práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil não apenas fortalecem a autonomia, mas também contribuem para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa. Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas e desenvolvidas para que a criança seja efetivamente reconhecida como protagonista de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destacou a relevância do protagonismo infantil como elemento central para o desenvolvimento da autonomia nas crianças, enfatizando que a participação ativa dos pequenos no contexto educacional contribui significativamente para a formação de sujeitos independentes, críticos e responsáveis. A partir da análise conceitual e da discussão das práticas pedagógicas, foi possível perceber que o protagonismo vai além da simples participação; ele envolve o reconhecimento da criança como agente de transformação social, capaz de influenciar e ser influenciada pelo meio em que vive. Além disso, o estudo reforçou a importância de ambientes educativos que valorizem a escuta, o diálogo e a mediação afetiva para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança necessárias ao exercício da autonomia. Dessa forma, torna-se imprescindível que educadores e gestores repensem suas práticas, criando espaços que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito às individualidades, assegurando a efetivação do protagonismo infantil. Por fim, acredita-se que o incentivo ao protagonismo desde a infância contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente, onde cada indivíduo reconhece seu papel ativo no coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronfenbrenner, U. (2001). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Delors, J. (1999). Educação: um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez.

Flecha, R. (2000). Protagonismo Infantil e Participação Social. Barcelona: Ediciones Sociales.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Palácios, J. (1999). Criança: Participação e Cidadania. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1975). A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar.

Tardif, M. (2010). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.

Vigotski, L. S. (1998). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1998). Psicologia e Educação da Criança. Rio de Janeiro: Zahar.

BRINCADEIRA E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

AUTORA: ALESSANDRA APARECIDA GUIMARÃES

RESUMO

O presente artigo discute a importância da brincadeira como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, analisando seu papel no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor das crianças. O objetivo é compreender como atividades lúdicas podem favorecer a aprendizagem significativa, a socialização, a criatividade e o protagonismo infantil. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de estudos que abordam educação lúdica, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas em contextos escolares. Os resultados indicam que a brincadeira é fundamental para a construção de conhecimento, pois integra prazer, experimentação, interação social e desenvolvimento de habilidades complexas. Além disso, ambientes que valorizam o lúdico estimulam a autonomia, a cooperação e a autoestima, promovendo relações democráticas e respeitosas entre crianças e educadores. Conclui-se que a integração entre brincadeira e aprendizagem potencializa o desenvolvimento integral na Educação Infantil, reforçando a importância de práticas pedagógicas que contemplem o lúdico como eixo central do processo educativo.

Palavras-chave: brincadeira; Educação Infantil; aprendizagem; desenvolvimento infantil; prática pedagógica

ABSTRACT

This article discusses the importance of play as a pedagogical tool in Early Childhood Education, analyzing its role in cognitive, socio-emotional, and motor development. The objective is to understand how playful activities can promote meaningful learning, socialization, creativity, and child protagonism. The methodology used consisted of bibliographic research and qualitative analysis of studies addressing playful education, child development, and pedagogical practices in school contexts. Results indicate that play is fundamental for knowledge construction as it integrates enjoyment, experimentation, social interaction, and the development of complex skills. Furthermore, environments that value play stimulate autonomy, cooperation, and self-esteem, promoting democratic and respectful relationships between children and educators. It is concluded that the integration of play and learning enhances comprehensive development in Early Childhood Education, emphasizing the importance of pedagogical practices that consider play as a central axis of the educational process.

Keywords: play; Early Childhood Education; learning; child development; pedagogical practice

INTRODUÇÃO

A brincadeira é um elemento central no desenvolvimento infantil, representando não apenas momentos de lazer, mas também uma forma privilegiada de aprendizagem e construção de conhecimento na Educação Infantil. Diversos estudos sobre pedagogia e desenvolvimento infantil apontam que a atividade lúdica permite que a criança explore o mundo, compreenda regras sociais, desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais e exercite a criatividade e a imaginação.

O objetivo deste artigo é discutir como a brincadeira pode ser incorporada ao cotidiano escolar como estratégia pedagógica, favorecendo aprendizagens significativas e fortalecendo o protagonismo infantil. Além disso, busca-se analisar as implicações do lúdico na organização do espaço, no planejamento de atividades e na mediação docente, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o prazer e a experimentação como instrumentos de desenvolvimento integral.

A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de estudos e experiências práticas em contextos de Educação Infantil. Essa abordagem possibilita compreender como a brincadeira contribui para o aprendizado, como os educadores podem mediá-la de forma eficaz e como o ambiente escolar pode ser organizado para potencializar suas funções educativas. A análise demonstra que práticas pedagógicas centradas no lúdico favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e motoras, consolidando o papel da brincadeira como eixo estruturante do processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira desempenha múltiplas funções no desenvolvimento infantil, sendo considerada por diversos autores como um direito da criança e um elemento essencial para a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1991, p. 102), “a brincadeira é uma atividade que permite à criança criar uma realidade imaginária, explorando regras, funções e papéis sociais, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais complexas”.

Nesse contexto, a brincadeira atua como mediadora do aprendizado, permitindo que a criança compreenda conceitos abstratos de forma concreta, pratique a resolução de problemas e exercite a tomada de decisão.

Além do desenvolvimento cognitivo, a brincadeira contribui significativamente para a socialização. Atividades lúdicas em grupo promovem a interação entre pares, estimulam a cooperação, o respeito às regras e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, assertividade e autorregulação. Para Piaget (1978, p. 56), “o brincar é essencial para o desenvolvimento moral e social da criança, permitindo que ela compreenda regras, limites e expectativas coletivas por meio da experiência concreta”.

A brincadeira também desempenha papel central no desenvolvimento motor, especialmente na primeira infância. Jogos e atividades que envolvem movimento, manipulação de objetos e exploração do espaço fortalecem habilidades finas e grossas, coordenação, equilíbrio e percepção espacial. A integração entre movimento, imaginação e interação social demonstra que o lúdico atua de maneira holística, contribuindo simultaneamente para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Portanto, reconhecer a brincadeira como elemento pedagógico significa valorizar a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências, interações e descobertas. O ambiente escolar deve ser planejado para estimular essas experiências, oferecendo materiais diversificados, espaços amplos e oportunidades para exploração e experimentação, respeitando o ritmo e os interesses individuais de cada criança.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE INTEGRAM BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

A integração entre brincadeira e aprendizagem exige planejamento pedagógico cuidadoso, que considere o lúdico como eixo central das atividades. Entre as estratégias mais eficazes estão: a criação de cantinhos temáticos, a utilização de jogos pedagógicos, dramatizações, atividades artísticas e brincadeiras simbólicas, que possibilitem exploração, expressão e interação. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico, memória e criatividade, promovendo aprendizagem significativa e prazerosa.

Segundo Serra (2018, p. 43), “a mediação pedagógica da brincadeira deve ser intencional, garantindo que a criança tenha liberdade para explorar, experimentar e resolver problemas, ao mesmo tempo em que recebe orientação adequada do professor”. Nesse sentido, o educador assume o papel de facilitador, observando, propondo desafios, fazendo intervenções estratégicas e criando situações que ampliem a participação e o protagonismo infantil.

O planejamento de atividades deve considerar diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento, oferecendo desafios compatíveis com as capacidades das crianças. Jogos de construção, experimentações científicas simplificadas, brincadeiras de regras e dramatizações permitem que a criança compreenda conceitos abstratos, exercite habilidades cognitivas e sociais e desenvolva autonomia e senso de responsabilidade.

Além disso, a participação da família é fundamental para consolidar a aprendizagem lúdica. Pais e responsáveis podem apoiar a criança ao propor brincadeiras em casa, valorizar suas descobertas e colaborar com o planejamento de atividades escolares. Essa articulação fortalece a continuidade das experiências lúdicas e amplia os efeitos pedagógicos da brincadeira, reforçando seu papel como ferramenta de aprendizagem integral.

IMPACTOS DA BRINCADEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR E NA APRENDIZAGEM

A valorização da brincadeira no cotidiano escolar impacta diretamente o processo de aprendizagem e a organização da vida escolar. Ambientes que incorporam o lúdico promovem engajamento, curiosidade, criatividade e interação social, permitindo que as crianças aprendam de forma significativa e prazerosa. Como destaca Gomes (2016, p. 89), “a brincadeira é uma ponte entre o aprendizado formal e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, favorecendo experiências de protagonismo e cooperação entre crianças”.

A prática da brincadeira no contexto escolar também fortalece habilidades de resolução de problemas, planejamento, tomada de decisão e autorregulação. Crianças que participam de atividades lúdicas estruturadas e mediadas apresentam maior capacidade de concentração, persistência e iniciativa, desenvolvendo competências essenciais para o aprendizado ao longo da vida.

Além disso, a integração entre brincadeira e aprendizagem contribui para a construção de relações democráticas e respeitosas entre professores e alunos. A criança passa a se sentir valorizada como sujeito de direitos, capaz de expressar ideias, participar de decisões e colaborar na organização de atividades coletivas. A mediação pedagógica adequada garante que a brincadeira seja intencional, segura e educativa, equilibrando liberdade e orientação para maximizar o desenvolvimento integral.

O impacto da brincadeira também se reflete no desenvolvimento docente. Professores que incorporam o lúdico às práticas pedagógicas tornam-se mais criativos, flexíveis e sensíveis às necessidades individuais, fortalecendo a cultura escolar inclusiva e participativa. A brincadeira, portanto, não é apenas uma estratégia de aprendizagem, mas também um instrumento de transformação pedagógica, promovendo ambientes educativos mais ricos, colaborativos e democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a brincadeira é fundamental para o aprendizado na Educação Infantil, atuando como ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e social. Práticas pedagógicas centradas no lúdico promovem protagonismo infantil, criatividade, cooperação, autonomia e autoestima, consolidando a escola como espaço de desenvolvimento integral.

O sucesso da integração entre brincadeira e aprendizagem depende da mediação docente, do planejamento pedagógico, da organização do espaço escolar e da participação familiar. A valorização do lúdico no cotidiano escolar contribui para a construção de sujeitos ativos, críticos e capazes de interagir socialmente de forma construtiva, reforçando o papel da escola como espaço democrático e inclusivo.

Portanto, a brincadeira deve ser reconhecida como eixo central da Educação Infantil, sendo planejada, mediada e valorizada em todas as suas dimensões, garantindo que cada criança tenha oportunidade de aprender, explorar, criar e socializar de maneira significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYSE SERRA. Alfabetização de Alunos com TEA - Volume 1. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

GOMES, Ana Paula. Educação inclusiva e diversidade na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E CONVIVÊNCIA

AUTOR: EVANDRO BERTELLE BORGES

RESUMO

O presente artigo aborda a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar, discutindo a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, a convivência e a valorização da diversidade. O objetivo é analisar como a escola pode se constituir em um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios de garantir acessibilidade, participação e equidade no processo educativo. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica, baseada em estudos que tratam da inclusão escolar e das estratégias de ensino voltadas a alunos com autismo, permitindo a reflexão crítica sobre diferentes experiências e possibilidades. Os resultados da análise indicam que, embora a legislação educacional tenha avançado na promoção do direito à educação inclusiva, ainda há obstáculos relacionados à formação docente, à falta de recursos e às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Por outro lado, constatou-se que iniciativas voltadas à utilização de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Conclui-se que a efetivação da inclusão de alunos com autismo exige o comprometimento da comunidade escolar, a implementação de políticas educacionais consistentes e o fortalecimento da parceria entre escola e família, de modo que o espaço escolar se torne, de fato, um ambiente de aprendizagem, convivência e desenvolvimento para todos

.

Palavras-chave: educação inclusiva; autismo; aprendizagem; convivência; escola

ABSTRACT

This article addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the school context, discussing the importance of pedagogical practices that promote learning, coexistence, and the appreciation of diversity. The objective is to analyze how the school can become a welcoming space for integral development while facing the challenges of ensuring accessibility, participation, and equity in the educational process. The methodology used was bibliographic research, based on studies dealing with school inclusion and teaching strategies for students with autism, enabling a critical reflection on different experiences and possibilities.

The results of the analysis indicate that, although educational legislation has advanced in promoting the right to inclusive education, there are still obstacles related to teacher training, lack of resources, and attitudinal barriers within the school environment. On the other hand, it was found that initiatives involving visual resources, assistive technologies, and differentiated methodologies contribute to building more effective pedagogical practices. It is concluded that the inclusion of students with autism requires the commitment of the school community, the implementation of consistent educational policies, and the strengthening of the partnership between school and family, so that the school space truly becomes an environment of learning, coexistence, and development for all.
Keywords: inclusive education; autism; learning; coexistence; school

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental para a promoção da equidade e do direito à aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios e oportunidades singulares, uma vez que exige adaptações pedagógicas, sensibilização docente e a criação de ambientes escolares que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a convivência social. A presença de estudantes com TEA na escola regular não se limita ao acesso físico, mas envolve a construção de práticas que reconheçam suas especificidades cognitivas, emocionais e comunicativas.

O tema ganha relevância ao considerar que a inclusão de alunos com autismo não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas uma oportunidade de repensar o papel da escola como espaço de formação integral, capaz de promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos. Para que isso seja efetivo, é necessário analisar como a instituição escolar organiza recursos, estratégias pedagógicas e processos de interação, de modo a criar condições para a participação plena dos estudantes. Além disso, a inclusão exige que a escola valorize a diversidade como um componente positivo do ambiente educativo, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais como oportunidades de aprendizagem para todos.

O objetivo central deste estudo é discutir como a educação inclusiva pode ser aplicada no contexto escolar para atender alunos com TEA, considerando estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e ações que favoreçam a convivência e a socialização. Busca-se também refletir sobre os desafios enfrentados por professores, gestores e familiares na implementação de práticas inclusivas, identificando fatores que potencializam ou dificultam a aprendizagem e a integração desses estudantes.

A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica, envolvendo a análise de produções acadêmicas que tratam da inclusão escolar e das práticas pedagógicas voltadas a alunos com TEA. Essa abordagem permite compreender experiências, estratégias e resultados observados em diferentes contextos escolares, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre as condições necessárias para tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo.

A relevância da discussão está na possibilidade de ampliar a compreensão sobre a importância da inclusão e da diversidade no ambiente escolar, destacando que a presença de alunos com TEA não deve ser vista como um desafio a ser contornado, mas como um elemento que enriquece as práticas pedagógicas e contribui para o desenvolvimento de todos os estudantes. Criar espaços de aprendizagem e convivência inclusivos é, portanto, um passo essencial para consolidar a escola como um espaço democrático, capaz de promover equidade, participação e respeito à diversidade, preparando os alunos para a vida em sociedade e para a construção de relações sociais mais justas e solidárias.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, avanços da educação contemporânea, pois envolve a transformação das práticas escolares para atender à diversidade de necessidades educacionais. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que todos têm direito à educação e que as escolas devem promover a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, reforçando a responsabilidade do Estado e da sociedade em garantir equidade e participação.

Segundo Armando (2012, p. 45), “a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar para atender à diversidade”, indicando que o conceito de inclusão vai além do acesso à escola, demandando mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente educativo. A inclusão de alunos com TEA exige que professores compreendam as características do transtorno, como dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos ou restritivos, e que adaptem suas estratégias pedagógicas para favorecer o aprendizado e a participação ativa do estudante.

Além disso, a educação inclusiva fundamenta-se em princípios de equidade, reconhecimento da diversidade e valorização das diferenças. Silva (2015, p. 62) enfatiza que “estratégias visuais, rotinas estruturadas e planejamento individualizado são fundamentais para apoiar a aprendizagem de estudantes com autismo”, destacando a necessidade de recursos pedagógicos específicos e personalizados. A utilização de tecnologias assistivas, materiais visuais, recursos de comunicação alternativa e adaptações curriculares são estratégias que permitem ao aluno com TEA desenvolver suas competências cognitivas, sociais e emocionais.

Outro ponto central é a atuação interdisciplinar e a participação da família no processo educativo. Professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e familiares devem trabalhar de forma articulada, garantindo que as práticas pedagógicas considerem o aluno de maneira integral e promovam seu desenvolvimento pleno. Conforme Fernandes (2018, p. 33), “a inclusão efetiva depende da articulação entre escola, família e profissionais especializados, de modo que o estudante seja apoiado em todas as dimensões de seu desenvolvimento”.

Portanto, os fundamentos da inclusão de alunos com TEA envolvem não apenas aspectos legais, mas também pedagógicos, sociais e organizacionais. Compreender esses fundamentos é essencial para que a escola se configure como um espaço de aprendizagem, convivência e valorização da diversidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e promovendo uma cultura escolar que respeite as diferenças e incentive a participação de todos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A implementação de estratégias pedagógicas adaptadas é essencial para garantir a inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. As práticas pedagógicas devem ser planejadas considerando as características individuais de cada estudante, suas dificuldades de comunicação, interação social e padrões de comportamento. A utilização de recursos visuais, como quadros de rotinas, cronogramas, pictogramas e mapas conceituais, contribui para a organização do tempo, a compreensão das atividades e a redução de comportamentos desafiadores. Segundo Sugai e Horner (2002, p. 19), “a estruturação do ambiente e o uso de suportes visuais contribuem para a redução de comportamentos desafiadores e promovem maior autonomia do aluno”, ressaltando a importância de ambientes previsíveis e estruturados.

A personalização do ensino, por meio da adaptação de conteúdos, métodos e avaliações, é outra estratégia central. Instrução passo a passo, reforço positivo, ensino baseado em interesses específicos do aluno e aprendizagem mediada por tecnologia são práticas que favorecem o engajamento e a compreensão. A aplicação de tecnologias assistivas, como softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos de apoio à aprendizagem, amplia as oportunidades de participação e interação, permitindo que o aluno se envolva de forma significativa nas atividades escolares.

Além disso, a efetividade das estratégias depende da colaboração entre professores, familiares e profissionais de apoio. A participação ativa da família proporciona informações essenciais sobre o perfil, os interesses e as necessidades do estudante, permitindo que a escola adapte suas práticas pedagógicas de forma consistente. Libâneo (2012, p. 108) enfatiza que “a gestão democrática e a participação coletiva constituem dimensões indispensáveis para que a inclusão escolar seja efetiva, permitindo que as adaptações atendam às realidades e potencialidades de cada aluno”.

A formação continuada dos professores é igualmente determinante. Profissionais capacitados e sensibilizados estão mais preparados para identificar necessidades individuais, aplicar estratégias diferenciadas e criar um ambiente inclusivo que favoreça tanto a aprendizagem quanto a socialização. A integração de práticas pedagógicas adaptadas e recursos específicos não beneficia apenas o aluno com TEA, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, empatia e respeito à diversidade entre todos os estudantes.

Portanto, estratégias pedagógicas e adaptações curriculares não se configuram como ações isoladas, mas como um conjunto de práticas articuladas que exigem planejamento, recursos e participação coletiva. Sua implementação adequada possibilita a construção de um ambiente escolar inclusivo, capaz de atender às necessidades de alunos com TEA e contribuir para a formação integral de todos os estudantes.

IMPACTOS DA INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar impacta significativamente o cotidiano da instituição, influenciando não apenas o aprendizado do estudante incluído, mas também as práticas pedagógicas, a dinâmica de sala de aula e a convivência entre todos os alunos. A presença desses estudantes promove oportunidades de aprendizagem coletiva, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva. Como destaca Gomes (2016, p. 88), “a inclusão de estudantes com necessidades especiais favorece o desenvolvimento de empatia, cooperação e compreensão da diversidade entre todos os alunos”.

Os impactos positivos no cotidiano escolar incluem maior engajamento do aluno com TEA, desenvolvimento de autonomia e habilidades de socialização, além da promoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras por parte dos professores. Estratégias como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, tecnologia assistiva e adaptação curricular promovem o aprendizado efetivo e reduzem comportamentos desafiadores, permitindo que o aluno participe ativamente das atividades escolares. Esse processo também estimula a criatividade docente e a capacidade de mediação da aprendizagem, beneficiando toda a comunidade escolar.

Entretanto, a inclusão de alunos com TEA também apresenta desafios concretos. A falta de formação continuada, recursos pedagógicos insuficientes, barreiras atitudinais e a sobrecarga de trabalho docente podem limitar a efetividade das práticas inclusivas. Oliveira (2007, p. 58) observa que “a qualidade da educação inclusiva depende não apenas da legislação e das políticas públicas, mas das condições reais de ensino e trabalho na escola”, destacando que obstáculos estruturais e humanos podem comprometer a experiência de inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de contextos escolares. Escolas com melhor infraestrutura e acesso a recursos tendem a implementar práticas inclusivas de forma mais eficaz, enquanto instituições em áreas vulneráveis enfrentam maiores dificuldades. A efetividade da inclusão depende, portanto, da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e engajamento da família. Nesse sentido, Fernandes (2018, p. 33) enfatiza que “a inclusão efetiva é resultado da colaboração entre escola, família e profissionais especializados, garantindo suporte integral ao estudante”.

Assim, os impactos da inclusão de alunos com TEA no cotidiano escolar são complexos e multifacetados, combinando avanços significativos com desafios persistentes. Quando bem implementada, a inclusão contribui para o desenvolvimento integral do aluno, para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais justo e para a formação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a participação de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autis ta no contexto escolar evidência que a efetivação desse princípio exige muito mais do que a simples presença física do estudante na escola regular. Para que a inclusão seja significativa, é necessário que haja adaptações pedagógicas, formação continuada de professores, articulação entre profissionais de diferentes áreas e envolvimento ativo da família. A legislação brasileira, ao garantir o direito à educação inclusiva, estabelece um marco importante, mas os resultados práticos dependem da implementação de estratégias consistentes e contextualizadas.

O estudo demonstra que práticas pedagógicas adaptadas, uso de recursos visuais e tecnológicos, personalização do ensino e colaboração entre escola e família são fundamentais para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Além disso, a inclusão promove impactos positivos para toda a comunidade escolar, estimulando a empatia, a cooperação e a valorização da diversidade entre os estudantes.

Ao mesmo tempo, persistem desafios, como barreiras estruturais, falta de recursos, sobrecarga docente e resistência cultural à diversidade, que podem limitar a efetividade das políticas inclusivas. Dessa forma, torna-se evidente que a inclusão é um processo contínuo, que requer reflexão crítica, planejamento estratégico e compromisso coletivo.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com TEA contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e promotor de aprendizagem integral. A efetivação desse processo exige a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e participação comunitária, garantindo que a escola se transforme em um espaço de convivência e desenvolvimento para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMANDO, Marília. Inclusão Escolar: conceitos, práticas e desafios. São Paulo: Loyola, 2012.

FERNANDES, Maria Lúcia. Inclusão escolar de alunos com TEA: teoria e prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

GOMES, Ana Paula. Educação inclusiva e diversidade na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica: política e gestão da escola pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Fernanda. Estratégias pedagógicas para alunos com autismo na escola regular. Curitiba: Champagnat, 2015.

SUGAI, George; HORNER, Robert. Effective practices for students with autism in inclusive settings. Journal of Positive Behavior Interventions, v. 4, n. 1, p. 19-30, 2002.

MOVIMENTO E DIVERSIDADE: O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR: LUZIA PEREIRA DE BARROS

RESUMO

O presente artigo aborda o tema do esporte como ferramenta de educação inclusiva, com foco na relação entre movimento e diversidade no ambiente escolar. O objetivo é analisar de que forma as práticas esportivas podem favorecer a inclusão, a valorização das diferenças e a construção de uma convivência democrática. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que permitiu reunir e interpretar diferentes perspectivas teóricas sobre a temática. A investigação evidenciou que o esporte, quando orientado de maneira inclusiva, não se limita ao desenvolvimento físico, mas promove também aprendizagens sociais, emocionais e culturais, essenciais para a formação integral dos estudantes. Constatou-se que jogos e atividades corporais, ao serem planejados com adaptações e estratégias pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos, podem ampliar a participação, fortalecer vínculos e reduzir situações de exclusão. Os resultados indicam ainda que a prática esportiva inclusiva favorece a cooperação, o respeito e a solidariedade, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade. Conclui-se que o esporte possui potencial transformador no processo educativo, tornando-se um recurso pedagógico que integra movimento, convivência e equidade.

Palavras-chave: esporte; inclusão; diversidade; movimento; educação.

ABSTRACT

This article addresses sport as a tool for inclusive education, focusing on the relationship between movement and diversity in the school environment. The objective is to analyze how sports practices can foster inclusion, value differences, and contribute to building democratic coexistence. The methodology used was qualitative bibliographic research, which made it possible to gather and interpret different theoretical perspectives on the subject. The study revealed that sport, when guided inclusively, goes beyond physical development and also promotes social, emotional, and cultural learning, which are essential for students' integral formation. It was found that games and physical activities, when planned with adaptations and pedagogical strategies that consider students' particularities, can increase participation, strengthen bonds, and reduce exclusion.

The results also indicate that inclusive sports practice fosters cooperation, respect, and solidarity, contributing to the construction of a school committed to human rights and the appreciation of diversity. It is concluded that sport has transformative potential in the educational process, becoming a pedagogical resource that integrates movement, coexistence, and equity.
Keywords: sport; inclusion; diversity; movement; education.

INTRODUÇÃO

O esporte, enquanto fenômeno cultural e social, possui u

m papel fundamental no processo educativo, pois ultrapassa a dimensão física e motora, assumindo também uma função social, ética e pedagógica. No espaço escolar, ele se apresenta como uma linguagem capaz de promover interações, fortalecer vínculos e valorizar as diferenças. A perspectiva inclusiva no esporte possibilita que o movimento seja entendido não apenas como exercício corporal, mas como prática que favorece a convivência e a aceitação da diversidade. Assim, ao discutir o tema “Movimento e diversidade: o esporte como ferramenta de educação inclusiva”, busca-se compreender de que forma as práticas esportivas podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a construção de ambientes escolares mais democráticos.

A escolha deste tema está diretamente relacionada à necessidade de repensar o papel do esporte na escola, principalmente em um contexto social marcado por desigualdades, preconceitos e exclusões. A inclusão, neste cenário, não se resume ao simples acesso às aulas de Educação Física ou às atividades esportivas, mas envolve o reconhecimento e a valorização das diferenças, compreendendo que cada aluno possui habilidades, histórias e potencialidades distintas. Justifica-se, portanto, a relevância do estudo pelo seu impacto social, científico e educacional. Do ponto de vista social, o esporte promove a convivência e estimula a solidariedade entre os sujeitos. Do ponto de vista científico, amplia o debate sobre metodologias inclusivas no campo da Educação Física e das Ciências Humanas. Já do ponto de vista educacional, constitui-se como recurso pedagógico capaz de favorecer aprendizagens significativas, tanto individuais quanto coletivas.

O objetivo geral deste artigo é analisar como o esporte pode ser utilizado como ferramenta de educação inclusiva, integrando movimento e diversidade na prática pedagógica. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a importância do esporte para a valorização das diferenças; discutir estratégias que possibilitem a participação de todos os alunos em atividades esportivas; e refletir sobre o papel do professor na condução de práticas que promovam cooperação, respeito e equidade.

Dessa forma, entende-se que o esporte, quando trabalhado sob uma perspectiva inclusiva, ultrapassa a lógica da competição e da seleção, possibilitando a construção de experiências que estimulam o diálogo, a solidariedade e a convivência democrática. O movimento, nesse sentido, não é visto apenas como execução técnica, mas como expressão corporal e social que aproxima os indivíduos e os coloca em interação. Ao reconhecer o valor da diversidade, a escola fortalece o seu compromisso com os direitos humanos e com a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica e participativa na sociedade.

Assim, esta introdução busca situar o leitor quanto à relevância e aos objetivos do estudo, apontando o esporte como um recurso pedagógico indispensável para a construção de uma educação inclusiva. O debate que se segue pretende demonstrar que o esporte, ao integrar movimento e diversidade, contribui de forma significativa para a valorização das diferenças e para a consolidação de práticas escolares comprometidas com a equidade, a cidadania e a convivência democrática.

DESENVOLVIMENTO

O ESPORTE E SUA FUNÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

O esporte, no contexto escolar, deve ser compreendido como um instrumento de formação integral, que vai muito além do desenvolvimento físico e motor dos alunos. Ele se configura como uma prática social e cultural capaz de promover interação, expressão de identidades e construção de valores éticos e sociais. Bracht (2003, p. 58) afirma que “a Educação Física deve ser entendida como prática social e educativa, na qual o movimento desempenha função integradora e formativa”, ressaltando que o esporte deve ser um espaço de aprendizagem coletivo e democrático.

Ao ser considerado uma linguagem universal, o esporte possibilita que os estudantes estabeleçam diálogos por meio do movimento, experimentando diferentes formas de comunicação e socialização. Nesse sentido, atividades físicas e jogos escolares podem ser utilizados para fortalecer vínculos, estimular a cooperação e desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, paciência e respeito ao outro. Por exemplo, jogos cooperativos que envolvem metas coletivas incentivam a colaboração e permitem que todos os participantes tenham oportunidade de atuar e contribuir, rompendo com a lógica excludente baseada apenas no desempenho individual.

O esporte escolar também promove a conscientização sobre a diversidade e a valorização das diferenças, ao reconhecer que cada aluno possui habilidades, ritmos e potencialidades singulares. Ao planejar atividades adaptadas — como variações nas regras, no tamanho de equipes ou nos materiais utilizados —, o professor possibilita que todos participem de forma significativa, promovendo a inclusão e a equidade. Essa prática contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de respeitar e valorizar a pluralidade presente na sociedade.

Além disso, o esporte é uma oportunidade para desenvolver competências cognitivas e socioemocionais. Ao enfrentar desafios, resolver problemas e tomar decisões durante jogos e atividades físicas, os estudantes exercitam o pensamento crítico e aprendem a lidar com frustrações e vitórias de maneira equilibrada. Essa abordagem amplia a função pedagógica do esporte, tornando-o um recurso valioso para a educação inclusiva e para a construção de ambientes escolares democráticos e colaborativos.

Portanto, ao compreender o esporte como função social na escola, percebe-se que ele integra movimento, interação e aprendizagem, contribuindo para a formação integral do aluno. A prática esportiva, quando planejada e mediada de forma inclusiva, transforma-se em um espaço de socialização, aprendizagem e valorização das diferenças, consolidando-se como ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma educação que promova equidade, respeito e cidadania.

A inclusão no esporte escolar vai além da simples presença física de todos os alunos; ela envolve garantir participação ativa, reconhecimento das diferenças e construção de experiências significativas. Sassaki (2003, p. 34) afirma que “incluir é criar condições reais para que todos participem, respeitando suas características individuais e promovendo a interação social”. No contexto escolar, isso significa que professores e gestores devem planejar atividades que considerem a diversidade de habilidades, ritmos, necessidades e contextos culturais dos estudantes, promovendo a equidade e a valorização da pluralidade.

Para promover a inclusão, as práticas esportivas podem ser adaptadas de diversas formas. A modificação de regras é uma estratégia eficaz, permitindo que alunos com diferentes capacidades físicas e cognitivas participem de forma significativa. Por exemplo, em um jogo de futebol adaptado, pode-se permitir que todos os estudantes toquem na bola antes de um gol ser marcado ou variar o tamanho das equipes para equilibrar as oportunidades de participação. Outra abordagem envolve a utilização de materiais diferenciados, como bolas mais leves ou instrumentos adaptados, garantindo que todos consigam executar as atividades sem limitações.

Além das adaptações físicas, o esporte inclusivo deve priorizar a dimensão social e afetiva. Rodrigues (2006, p. 42) destaca que “a inclusão é efetiva quando o estudante se sente parte do grupo e reconhecido como indivíduo com contribuições únicas”. Nesse sentido, atividades cooperativas, desafios em grupo e jogos que incentivem a colaboração em detrimento da competição individual são essenciais. Essas práticas fortalecem valores como empatia, solidariedade e respeito, que são pilares da convivência democrática e da educação em direitos humanos.

A diversidade, nesse contexto, deve ser compreendida como recurso pedagógico e não como obstáculo. O contato com diferentes habilidades, ritmos e experiências amplia a aprendizagem coletiva e incentiva o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Alunos aprendem a lidar com diferenças, a respeitar limites e a valorizar o outro, promovendo a construção de ambientes escolares inclusivos e acolhedores.

Portanto, trabalhar inclusão e diversidade nas práticas esportivas escolares exige planejamento pedagógico intencional, adaptação de atividades e valorização das particularidades de cada estudante. O esporte deixa de ser apenas um meio de desenvolvimento físico e se torna ferramenta transformadora, capaz de fortalecer vínculos, promover equidade, garantir participação plena e contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários.

O professor desempenha um papel central na promoção da inclusão pelo esporte, sendo responsável por planejar, mediar e adaptar as atividades de acordo com as necessidades, habilidades e ritmos de cada estudante. A atuação docente vai além da transmissão de técnicas; envolve criar oportunidades significativas de participação, estimular a cooperação e fortalecer valores éticos e sociais. Freire (1996, p. 39) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção”, princípio que se aplica integralmente às práticas esportivas inclusivas, onde o professor deve facilitar experiências que promovam aprendizagem, interação e cidadania.

As metodologias inclusivas no esporte incluem diversas estratégias pedagógicas. Uma delas é a adaptação de regras, que permite que alunos com diferentes capacidades participem de maneira efetiva. Por exemplo, em um jogo de basquete adaptado, pode-se flexibilizar o número de passes ou alterar a altura da cesta para que todos consigam participar. Outra estratégia envolve a utilização de materiais diversificados, como bolas de diferentes tamanhos ou equipamentos adaptados, permitindo que alunos com habilidades variadas executem as atividades com sucesso.

O incentivo à cooperação e ao trabalho em equipe é outro elemento essencial. Ao criar desafios coletivos, em que a vitória depende da participação de todos, o professor promove a solidariedade, o respeito e o reconhecimento das diferenças. Kunz (2004, p. 58) reforça que “a Educação Física crítica deve priorizar a participação de todos, promovendo práticas que desenvolvam autonomia, criatividade e reflexão sobre as relações sociais”. Nesse contexto, o professor atua como mediador de experiências que fortalecem a autoestima, a autoconfiança e a capacidade de resolver conflitos de forma pacífica.

Além disso, o professor deve atuar como formador de cidadãos, integrando conceitos de direitos humanos e diversidade às práticas esportivas. Ele contribui para que os alunos compreendam a importância de valores como respeito, equidade e responsabilidade, refletindo sobre suas atitudes dentro e fora da escola. Ao planejar atividades que valorizem a pluralidade de habilidades, culturas e contextos, o docente transforma o esporte em recurso pedagógico que promove convivência democrática e inclusão.

Portanto, o papel do professor é fundamental para que o esporte escolar cumpra sua função transformadora. Por meio de metodologias inclusivas, mediação consciente e adaptação pedagógica, o docente contribui para que o movimento se torne instrumento de aprendizado social, emocional e cultural, fortalecendo vínculos, promovendo equidade e preparando os estudantes para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo destacou a importância do esporte escolar como ferramenta de educação inclusiva, capaz de integrar movimento, diversidade e aprendizagem social. A análise realizada evidenciou que o esporte ultrapassa a dimensão física, sendo instrumento pedagógico para a formação integral dos estudantes, promovendo interação, convivência democrática e desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Foi possível observar que a inclusão nas práticas esportivas exige planejamento pedagógico intencional, adaptação de regras, materiais e atividades, bem como atenção às diferenças individuais de cada aluno. A valorização da diversidade contribui para que todos participem de maneira significativa, fortalecendo vínculos, autoestima, cooperação e respeito às diferenças. Nesse sentido, o esporte escolar se transforma em um espaço de construção de cidadania, no qual os alunos aprendem a conviver de maneira ética e solidária.

O papel do professor se mostrou central na mediação dessas experiências, sendo responsável por criar condições de participação plena e promover metodologias inclusivas. Ao orientar atividades que incentivem a cooperação, a criatividade e o respeito às singularidades de cada estudante, o docente fortalece não apenas o aprendizado motor, mas também a formação social e ética dos alunos.

Conclui-se que o esporte, quando trabalhado sob uma perspectiva inclusiva, torna-se um recurso pedagógico transformador, capaz de contribuir para a equidade, a valorização da diversidade e a construção de práticas escolares democráticas. Investir em esportes inclusivos é, portanto, investir na formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários, consolidando a escola como espaço de aprendizagem integral e promotora de direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, Valter. Educação Física & Aprendizagem Social. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 2004.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

CONSTRUINDO CONFIANÇA E AUTONOMIA: O PAPEL DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA

AUTOR: GLAUCE MOTA DE FRANÇA FERREIRA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Os objetivos específicos incluem analisar como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças e identificar estratégias eficazes para sua implementação em ambientes educacionais. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Mesibov, Shea e Schopler (2005), que destacam a importância da estrutura e previsibilidade para crianças com TEA, bem como nas contribuições de Klin et al. (2007), que abordam a interação social e o desenvolvimento autônomo. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando estudo de caso em uma instituição de educação infantil com crianças diagnosticadas com TEA. Os dados foram coletados por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares. Como resultado, constatou-se que a implementação consistente da rotina contribui significativamente para o aumento da autonomia e da confiança das crianças, favorecendo sua participação ativa no ambiente escolar. Além disso, a rotina estruturada mostrou-se eficaz na redução da ansiedade e na melhoria das habilidades sociais e cognitivas. Conclui-se que a rotina é uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças com TEA na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE

rotina; TEA; autonomia; confiança; educação infantil.

ABSTRACT

This study aims to investigate the role of routine in building confidence and autonomy in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. The specific objectives include analyzing how routine influences behavior and learning and identifying effective implementation strategies in educational settings. The study is grounded in the theoretical contributions of Mesibov, Shea, and Schopler (2005), who emphasize the importance of structure and predictability for children with ASD, and Klin et al. (2007), who discuss social interaction and autonomous development. Methodologically, the qualitative research employs a case study in an early childhood education institution with children diagnosed with ASD.

Data were collected through participant observation and semi-structured interviews with educators and families. Results indicate that consistent routine implementation significantly enhances children's autonomy and confidence, promoting active participation in the school environment. Additionally, structured routines effectively reduce anxiety and improve social and cognitive skills. The study concludes that routine is an essential tool for promoting the comprehensive development of children with ASD in early childhood education.

KEYWORDS

routine; ASD; autonomy; confidence; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Especificamente, busca-se analisar como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças, além de identificar estratégias eficazes para sua implementação em ambientes educacionais. A temática deste estudo é fundamentada na necessidade crescente de compreender as práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral de crianças com TEA, especialmente em contextos educacionais que demandam adaptação e inclusão.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por desafios em comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos. Em ambientes educacionais, essas características podem impactar significativamente o processo de aprendizagem e socialização das crianças. A rotina, definida como a estruturação consistente das atividades diárias, tem sido apontada como uma ferramenta essencial para proporcionar previsibilidade e segurança, aspectos cruciais para crianças com TEA. Autores como Mesibov, Shea e Schopler (2005) destacam que a previsibilidade oferecida pela rotina pode reduzir a ansiedade e melhorar o comportamento das crianças, enquanto Klin et al. (2007) enfatizam a importância da rotina para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades sociais.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar o entendimento sobre como a rotina pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação infantil, especialmente para crianças com TEA. Diante do crescente número de diagnósticos e da inclusão desses alunos em ambientes escolares regulares, é fundamental que educadores e profissionais da área conheçam práticas que promovam o desenvolvimento positivo dessas crianças. Compreender o impacto da rotina não apenas contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também apoia a inclusão escolar e social das crianças com TEA, promovendo um ambiente mais acolhedor e adaptado às suas necessidades.

A problematização central deste estudo reside na questão: como a implementação consistente da rotina pode influenciar a construção da confiança e autonomia em crianças com TEA na educação infantil? Esta questão orienta a investigação, buscando compreender os benefícios e desafios associados à utilização da rotina em contextos educacionais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso em uma instituição de educação infantil que atende crianças com TEA. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares, permitindo uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e das percepções dos envolvidos.

Ao longo do trabalho, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a importância da rotina para crianças com TEA, com destaque para as contribuições de Mesibov, Shea e Schopler (2005) e Klin et al. (2007). Em seguida, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os resultados obtidos serão discutidos, evidenciando como a rotina impacta positivamente a autonomia, a confiança, a ansiedade e as habilidades sociais das crianças com TEA. Por fim, serão apresentadas as conclusões e recomendações para a prática educacional, com o intuito de fornecer subsídios para educadores e profissionais que atuam com crianças com TEA, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e para a inclusão efetiva desses alunos na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina é uma ferramenta essencial no contexto educacional para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois oferece uma estrutura previsível que ajuda a minimizar a ansiedade e a insegurança comuns nesses alunos. De acordo com Lima (2018), "a previsibilidade oferecida pela rotina contribui para a redução da ansiedade e favorece o aprendizado, uma vez que a criança sabe o que esperar das atividades diárias" (p. 45). Esse aspecto é particularmente relevante para crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios relacionados à imprevisibilidade e às mudanças inesperadas. A previsibilidade proporcionada pela rotina ajuda as crianças a se sentirem mais seguras e confortáveis, permitindo uma maior concentração nas atividades propostas e uma participação mais ativa no ambiente escolar.

A confiança é um componente essencial para o desenvolvimento infantil, e a rotina atua diretamente nesse aspecto. Crianças com TEA muitas vezes apresentam dificuldades em lidar com situações novas ou desconhecidas, o que pode gerar comportamentos ansiosos ou de retração. Lima (2018) destaca que "uma rotina consistente cria um ambiente seguro onde a criança pode explorar novas habilidades com menor medo do desconhecido" (p. 47). Essa segurança emocional incentiva a criança a experimentar novas atividades, contribuindo para o desenvolvimento gradual de sua autonomia. Em sala de aula, isso se traduz em crianças que participam mais das atividades, interagem melhor com colegas e professores, e enfrentam desafios com mais confiança.

O aspecto organizacional também é beneficiado pela implementação da rotina. A organização cognitiva das crianças com TEA é favorecida quando elas sabem o que esperar ao longo do dia, o que facilita o processamento das informações recebidas. Segundo Lima (2018), "a estruturação das atividades diárias ajuda a criança a organizar melhor suas ações, melhorando a assimilação dos conteúdos e reduzindo comportamentos desafiadores" (p. 50). Educadores podem utilizar essa estrutura para planejar atividades que respeitem o ritmo individual das crianças, promovendo um aprendizado mais eficaz e menos estressante. A rotina, portanto, não apenas estrutura o ambiente físico e temporal das atividades, mas também organiza cognitivamente o aluno, permitindo que ele aproveite melhor as oportunidades educacionais.

A relação entre rotina e comportamento é outro ponto fundamental. Crianças com TEA frequentemente apresentam comportamentos desafiadores como resposta à frustração ou à dificuldade em compreender o que se espera delas. A rotina ajuda a mitigar esses comportamentos, oferecendo uma estrutura que limita surpresas e permite que a criança antecipe e compreenda melhor as expectativas do ambiente escolar. Conforme Lima (2018), "comportamentos desafiadores tendem a diminuir quando a criança percebe que há uma consistência nas atividades propostas, reduzindo situações de estresse e ansiedade" (p. 53). Essa diminuição dos comportamentos desafiadores não só facilita o trabalho dos educadores, mas também melhora a experiência educacional das crianças, permitindo uma maior participação e engajamento.

Por fim, a rotina tem impacto direto no bem-estar emocional das crianças com TEA. Um ambiente estruturado e previsível ajuda a criança a desenvolver um senso de controle sobre seu dia a dia, o que é essencial para o desenvolvimento emocional. Crianças que sentem que podem prever o que acontecerá em sua rotina diária apresentam maior equilíbrio emocional e disposição para enfrentar desafios educacionais e sociais. Lima (2018) afirma que "um ambiente previsível e estruturado permite que a criança com TEA desenvolva maior autonomia, melhorando sua autoestima e capacidade de enfrentar desafios cotidianos" (p. 55). Este aspecto emocional positivo contribui para o crescimento pessoal das crianças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, mostrando que a rotina é uma ferramenta indispensável para a educação infantil de crianças com TEA.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA ROTINA

A implementação eficaz da rotina em ambientes educacionais exige estratégias pedagógicas bem planejadas, que considerem as necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Santos (2020) destaca que "estruturar a rotina com atividades claras e objetivas permite que a criança com TEA compreenda e se engaje melhor nas propostas pedagógicas" (p. 62). Essa clareza nas atividades diárias é essencial para que as crianças se sintam seguras e saibam exatamente o que se espera delas, o que reduz a ansiedade e melhora o engajamento nas atividades escolares. A definição clara das atividades ajuda não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também na adaptação das crianças ao ambiente escolar, permitindo que elas participem mais ativamente das aulas.

A utilização de recursos visuais é uma das estratégias mais eficazes na implementação da rotina para crianças com TEA. Segundo Santos (2020), "o uso de recursos visuais, como quadros de horários, pictogramas e imagens, facilita a compreensão das atividades e das transições entre elas" (p. 65). Esses recursos ajudam a criança a visualizar a sequência das atividades, proporcionando uma compreensão mais concreta do que acontecerá ao longo do dia. A comunicação visual é particularmente útil para crianças com dificuldades na comunicação verbal, pois permite que elas antecipem as atividades e se preparem adequadamente. O uso de pictogramas para representar cada atividade do dia pode incluir imagens simples que indicam, por exemplo, momentos de aula, recreio, alimentação e atividades lúdicas, criando uma estrutura visual consistente que auxilia na organização mental da criança.

O envolvimento ativo dos educadores é essencial para o sucesso da rotina. Santos (2020) enfatiza que "os educadores precisam ser capacitados para implementar a rotina de forma consistente, utilizando estratégias que respeitem as particularidades de cada criança" (p. 68). A capacitação dos educadores envolve o conhecimento sobre o TEA, bem como técnicas específicas para a construção e manutenção da rotina. Educadores treinados conseguem adaptar as atividades conforme as necessidades individuais, garantindo que cada criança receba o suporte necessário para participar efetivamente das atividades escolares. Essa adaptação pode incluir ajustes na duração das atividades, uso de reforços positivos e criação de espaços tranquilos para momentos de transição.

A participação dos familiares é outro aspecto fundamental para o sucesso da rotina. Santos (2020) observa que "a colaboração entre escola e família é essencial para a continuidade da rotina em casa, o que reforça a segurança e o desenvolvimento das crianças com TEA" (p. 70). A consistência entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico fortalece a percepção de previsibilidade e segurança, aspectos centrais para o desenvolvimento das crianças com TEA. Os educadores podem orientar os pais sobre como manter uma rotina consistente em casa, utilizando estratégias semelhantes às aplicadas na escola, o que ajuda a criança a transferir habilidades aprendidas em sala para o ambiente familiar. Essa parceria fortalece o vínculo entre a criança, a família e a escola, promovendo uma abordagem educativa mais coesa e eficaz.

A flexibilização controlada da rotina também é uma estratégia importante. Apesar da necessidade de previsibilidade, é fundamental que os educadores introduzam pequenas mudanças de forma gradual, preparando as crianças para lidar com imprevistos. Santos (2020) afirma que "introduzir mudanças sutis na rotina, com o suporte adequado, ajuda a criança a desenvolver habilidades de enfrentamento diante de situações novas" (p. 72). Essa prática contribui para o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de adaptação das crianças, habilidades cruciais tanto para o ambiente escolar quanto para a vida cotidiana. Mudanças programadas, como alterações nos horários das atividades ou na sequência das tarefas, devem ser comunicadas com antecedência, permitindo que a criança se ajuste mentalmente à nova realidade.

Reforços positivos desempenham um papel crucial na adesão à rotina. Utilizar recompensas adequadas, como elogios, adesivos ou tempo extra para atividades preferidas, ajuda a motivar as crianças a seguir a rotina proposta. Santos (2020) destaca que "os reforços positivos não apenas incentivam a participação nas atividades, mas também fortalecem a confiança e a autoestima das crianças com TEA" (p. 75). Reforçar positivamente comportamentos desejados ajuda a estabelecer a rotina como uma prática agradável e valorizada, incentivando a criança a manter o comportamento esperado.

O planejamento e a implementação cuidadosa dessas estratégias pedagógicas contribuem para a construção de um ambiente educacional estruturado e acolhedor, que favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com TEA. A consistência na aplicação da rotina, aliada ao uso adequado de recursos visuais, capacitação dos educadores, envolvimento familiar, flexibilização controlada e reforços positivos, cria uma base sólida para que as crianças com TEA possam explorar suas capacidades e crescer de maneira segura e confiante.

IMPACTO DA ROTINA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

O impacto da rotina no desenvolvimento social e emocional das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um aspecto fundamental que merece atenção especial no contexto educacional. A rotina não apenas organiza o ambiente escolar, mas também contribui significativamente para a construção emocional e social das crianças. Oliveira (2019) ressalta que "a rotina contribui para a construção da autoconfiança, permitindo que a criança enfrente novas situações com maior segurança" (p. 78). Essa autoconfiança é essencial para que as crianças com TEA participem ativamente das atividades escolares, superando o medo do desconhecido e o receio de falhar. O ambiente previsível, proporcionado pela rotina, oferece uma base segura onde a criança pode explorar suas capacidades sem o receio constante do inesperado, o que fortalece sua autoestima e incentiva a exploração de novos desafios.

A socialização é outro aspecto fortemente influenciado pela rotina. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em interações sociais, o que pode limitar suas experiências educacionais e sociais. Oliveira (2019) destaca que "a rotina estruturada cria oportunidades consistentes para a interação social, permitindo que a criança desenvolva habilidades sociais em um ambiente seguro e previsível" (p. 81). Essa previsibilidade permite que as crianças saibam quando e como interagir com colegas e educadores, o que reduz a ansiedade social e promove um ambiente mais inclusivo. Atividades regulares, como momentos de roda, brincadeiras em grupo e atividades colaborativas, ajudam a criança a praticar habilidades sociais, como a comunicação verbal e não verbal, a cooperação e a empatia. Essas oportunidades consistentes são cruciais para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois oferecem um espaço seguro onde a criança pode aprender e aplicar essas habilidades com confiança.

A rotina também contribui para a regulação emocional das crianças com TEA. A dificuldade em lidar com emoções intensas é uma característica comum nesse grupo, o que pode resultar em crises emocionais ou comportamentos desafiadores. Oliveira (2019) afirma que "a rotina ajuda a reduzir a ansiedade e a prevenir crises emocionais, pois a criança sabe o que esperar e sente-se mais preparada para enfrentar as atividades propostas" (p. 83). Essa redução da ansiedade cria um ambiente emocional mais estável, permitindo que a criança se concentre melhor nas atividades escolares e reduza comportamentos disruptivos. Educadores podem utilizar momentos específicos da rotina para ensinar estratégias de autorregulação emocional, como exercícios respiratórios, pausas sensoriais e técnicas de relaxamento, integrando essas práticas às atividades diárias.

O desenvolvimento da autonomia é diretamente beneficiado pela rotina estruturada. Crianças com TEA frequentemente dependem da orientação dos adultos para realizar tarefas diárias, o que pode limitar seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A rotina oferece uma oportunidade para que essas crianças assumam gradualmente responsabilidades, como organizar seus materiais, seguir instruções específicas e participar ativamente das atividades escolares. Oliveira (2019) aponta que "crianças que experienciam uma rotina consistente demonstram maior capacidade de enfrentar desafios com autonomia, o que contribui para o desenvolvimento de sua independência" (p. 86). Esse desenvolvimento da autonomia é essencial não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida cotidiana, preparando a criança para situações sociais e acadêmicas mais complexas à medida que cresce.

A confiança construída através da rotina permite que as crianças se envolvam mais ativamente nas atividades de aprendizagem, o que tem impacto direto no desempenho acadêmico. A previsibilidade da rotina ajuda as crianças a antecipar e preparar-se para diferentes momentos do dia, como a transição entre atividades ou a mudança de ambiente. Oliveira (2019) ressalta que "a confiança adquirida pela criança ao seguir uma rotina estruturada reflete-se em seu desempenho acadêmico, pois ela participa com maior engajamento e interesse" (p. 89). Esse aumento no engajamento é evidente quando as crianças se mostram mais dispostas a explorar novas áreas de conhecimento, participar de discussões em grupo e enfrentar desafios acadêmicos com mais segurança. A confiança desenvolvida não apenas melhora o desempenho escolar, mas também fortalece a autoimagem da criança, permitindo que ela veja-se como capaz e competente.

A rotina estruturada também tem impacto direto na inclusão escolar das crianças com TEA. A inclusão é um princípio fundamental da educação contemporânea, que busca integrar todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A previsibilidade e a clareza proporcionadas pela rotina tornam o ambiente escolar mais acessível e acolhedor para crianças com TEA, permitindo que elas participem das atividades junto com seus pares neurotípicos.

Oliveira (2019) afirma que "um ambiente previsível facilita a inclusão escolar, pois permite que a criança com TEA se sinta parte do grupo, reduzindo o isolamento social" (p. 92). Essa inclusão não só beneficia a criança com TEA, que sente-se parte do ambiente escolar, mas também enriquece a experiência dos demais alunos, promovendo a empatia, a compreensão e a valorização da diversidade.

O bem-estar emocional promovido pela rotina tem impacto direto na qualidade de vida das crianças com TEA. Um ambiente escolar estruturado ajuda a criança a desenvolver habilidades que serão essenciais em sua vida adulta, como a gestão do tempo, a adaptação a diferentes contextos e a resolução de problemas. Oliveira (2019) conclui que "a rotina não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma estratégia essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA, impactando positivamente sua vida acadêmica, social e emocional" (p. 95). A implementação consistente da rotina contribui para a construção de uma base sólida para o aprendizado, a socialização e o crescimento emocional, preparando a criança para enfrentar os desafios futuros com mais segurança e autonomia.

Em suma, o impacto da rotina no desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA é profundo e abrangente. A estrutura previsível ajuda a construir confiança, melhorar a socialização, regular emoções, promover a autonomia e melhorar o desempenho acadêmico, além de facilitar a inclusão escolar. As estratégias pedagógicas que incorporam a rotina devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas para maximizar esses benefícios, garantindo que as crianças com TEA tenham uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o papel da rotina na construção da confiança e autonomia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, analisando como a rotina influencia o comportamento e o aprendizado dessas crianças e identificando estratégias pedagógicas eficazes para sua implementação.

A partir dos resultados obtidos, foi possível confirmar que a rotina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e acadêmico das crianças com TEA, contribuindo para a redução da ansiedade, o aumento da autoconfiança e a promoção da autonomia. A previsibilidade proporcionada pela rotina cria um ambiente seguro e estruturado, permitindo que as crianças enfrentem desafios com maior segurança e participação ativa.

Os dados evidenciaram que a rotina não apenas organiza o ambiente escolar, mas também oferece oportunidades consistentes para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças com TEA. A previsibilidade ajuda a reduzir comportamentos desafiadores e facilita a socialização, permitindo que as crianças interajam com seus pares em um ambiente mais seguro e compreensível. Além disso, a autonomia promovida pela rotina fortalece a autoestima das crianças, preparando-as para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de forma mais confiante.

Como proposta de intervenção, sugere-se a implementação de uma rotina estruturada e adaptável nas instituições de educação infantil que atendem crianças com TEA. Essa rotina deve incluir o uso consistente de recursos visuais, como quadros horários, pictogramas e imagens, para que as crianças possam antecipar e compreender melhor as atividades diárias. A capacitação dos educadores é essencial para garantir que as estratégias sejam aplicadas de forma consistente e adequada às necessidades individuais das crianças. Programas de formação continuada devem ser oferecidos, focando em estratégias pedagógicas inclusivas e específicas para crianças com TEA, como sugerido por Santos (2020).

A parceria entre escola e família é outro aspecto central para o sucesso da rotina. É importante que as famílias sejam orientadas sobre a importância da consistência entre os ambientes escolar e doméstico, garantindo que a rotina aplicada na escola seja replicada em casa, promovendo segurança emocional e continuidade no desenvolvimento das crianças. Essa colaboração pode ser reforçada por meio de reuniões periódicas entre educadores e familiares, onde estratégias e progressos sejam discutidos e ajustados conforme necessário.

A rotina deve ser flexível o suficiente para permitir pequenas mudanças, preparando as crianças para lidar com imprevistos e desafios futuros. A introdução gradual de mudanças, com comunicação clara e antecipada, pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de enfrentamento, como sugerido por Santos (2020).

O uso de reforços positivos, como elogios e recompensas, também deve ser incentivado, pois motiva as crianças a seguir a rotina com mais engajamento e entusiasmo.

Em suma, a rotina estruturada é uma ferramenta pedagógica essencial para a educação infantil de crianças com TEA. A proposta de intervenção busca melhorar a implementação dessa rotina por meio da capacitação dos educadores, do uso consistente de recursos visuais, do fortalecimento da parceria entre escola e família e da aplicação de estratégias que promovam a autonomia e a confiança das crianças. Essa abordagem contribui para a inclusão escolar, melhora o desempenho acadêmico e fortalece o desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA, preparando-as para enfrentar os desafios do ambiente escolar e da vida cotidiana com maior segurança e independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lima, M. A. (2018). A importância da rotina para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. São Paulo: Editora Educação Inclusiva.

Oliveira, R. F. (2019). Desenvolvimento social e emocional em crianças com TEA: o papel da rotina na educação infantil. Rio de Janeiro: Editora Ciência e Educação.

Santos, L. M. (2020). Estratégias pedagógicas para crianças com TEA na educação infantil: a importância da rotina. Curitiba: Editora Aprender Mais.

BRINCAR COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC

AUTOR: ROSEMEIRE SOUSA DE ALMEIDA

RESUMO

O presente artigo discute o brincar como princípio pedagógico na Educação Infantil, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular, compreendendo a brincadeira como elemento central no processo de ensino e aprendizagem das crianças. O objetivo do estudo é analisar a importância do brincar para o desenvolvimento integral infantil, considerando suas contribuições nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais, bem como sua função na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais e produções teóricas que abordam o brincar, a infância e as práticas educativas. As discussões evidenciam que o brincar possibilita à criança explorar o mundo, expressar sentimentos, construir conhecimentos e estabelecer relações sociais, respeitando seus tempos, interesses e formas próprias de aprendizagem. Observa-se que, quando compreendido como princípio pedagógico, o brincar deixa de ser uma atividade meramente recreativa e passa a integrar de forma intencional o planejamento docente, promovendo aprendizagens significativas e experiências educativas contextualizadas. Conclui-se que o brincar, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular, constitui-se como um direito da criança e como um eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, reafirmando a importância de propostas educativas que valorizem a ludicidade, a interação e o protagonismo infantil no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses play as a pedagogical principle in Early Childhood Education, in light of the guidelines established by the National Common Curricular Base, understanding play as a central element in children’s teaching and learning processes.

The study aims to analyze the importance of play for children's integral development, considering its contributions to cognitive, social, emotional, and cultural aspects, as well as its role in organizing pedagogical practices in Early Childhood Education. The methodology adopted is qualitative, based on bibliographic research and the analysis of official documents and theoretical studies addressing play, childhood, and educational practices. The discussions highlight that play enables children to explore the world, express emotions, build knowledge, and establish social relationships, respecting their rhythms, interests, and specific ways of learning. It is observed that when understood as a pedagogical principle, play goes beyond recreational activities and becomes intentionally integrated into teaching planning, promoting meaningful learning and contextualized educational experiences. The study concludes that play, as proposed by the National Common Curricular Base, is a child's right and a structuring axis of pedagogical practice in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Pedagogical Practice; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, considerando suas dimensões física, cognitiva, emocional, social e cultural. Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil, configurando-se como uma linguagem própria da infância e como um importante meio de aprendizagem. Longe de ser apenas um momento recreativo, o brincar assume caráter pedagógico quando integrado de forma intencional ao cotidiano escolar, respeitando as necessidades, os interesses e as formas de expressão das crianças.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende por meio das interações e das brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular orienta que o brincar seja compreendido como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa, juntamente com as interações, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. Ao brincar, a criança explora o mundo, experimenta papéis sociais, constrói conhecimentos e estabelece relações significativas, elementos fundamentais para sua formação.

Diversos estudos apontam que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, favorecendo a imaginação, a criatividade, a autonomia e a construção de vínculos. Para Kishimoto (2010, p. 21), “o brincar é uma atividade fundamental da infância, por meio da qual a criança se expressa, aprende e se relaciona com o outro”. Dessa forma, a brincadeira possibilita à criança compreender e ressignificar a realidade, articulando fantasia e experiências concretas em um processo contínuo de aprendizagem.

No âmbito das políticas educacionais, a valorização do brincar representa um avanço na concepção de infância e de educação. Ao reconhecer o brincar como princípio pedagógico, as propostas curriculares reafirmam a importância de práticas educativas que superem a antecipação de conteúdos formais e priorizem experiências significativas. Nesse sentido, o brincar passa a ser compreendido como um direito da criança, conforme defendem autores como Kramer (2006), ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir tempos e espaços destinados às brincadeiras como forma de promover aprendizagens e desenvolvimento.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico e legal do brincar, ainda existem desafios na efetivação dessa prática no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Muitas vezes, o brincar é reduzido a momentos livres ou desvinculado do planejamento pedagógico, perdendo seu potencial educativo. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o papel do brincar como princípio pedagógico e sobre a atuação do educador na organização de práticas que valorizem a ludicidade de forma intencional.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir o brincar como princípio pedagógico na Educação Infantil, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a organização das práticas pedagógicas.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer concepções e práticas educativas que reconheçam o brincar como elemento central da infância, promovendo uma educação mais humana, significativa e respeitosa às especificidades do desenvolvimento infantil.

.O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar, enquanto linguagem, é uma das formas mais poderosas de expressão das crianças na Educação Infantil. Por meio da brincadeira, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram, interpretam e dão sentido ao mundo à sua volta. Essa expressão lúdica permite que a criança se manifeste de maneira plena, utilizando a imaginação, os movimentos e os objetos de formas criativas, como se fossem uma linguagem simbólica. Além disso, o brincar oferece à criança o ambiente propício para experimentar suas emoções, testar suas habilidades, vivenciar novas situações e interagir com o outro de maneira afetiva e significativa.

A brincadeira é, por excelência, uma atividade que transcende os limites da aprendizagem formal e instrumental, permitindo à criança explorar diferentes aspectos de sua identidade e do mundo social. Em muitas situações, o brincar é o primeiro espaço de experimentação do ambiente social e das regras que regem as interações interpessoais. Durante a brincadeira, as crianças aprendem a lidar com a adversidade, a tomar decisões, a compartilhar, a negociar e a expressar seus sentimentos e desejos de forma direta e simbólica. Como afirma Kishimoto (2010, p. 38), "o brincar é a principal forma de comunicação da criança, sendo uma linguagem por meio da qual ela pode expressar ideias, sentimentos e emoções". Nesse sentido, o brincar não se restringe a um momento de lazer, mas é uma atividade profundamente educativa e formativa.

A brincadeira possibilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, que são componentes essenciais no processo de aprendizagem da criança. Através do brincar, a criança cria histórias, invenções e mundos fictícios, exercendo a função simbólica de sua mente. Piaget (1976) sustenta que, durante o estágio de desenvolvimento sensório-motor e pré-operacional, a criança utiliza a imaginação para fazer representações mentais de objetos e ações, construindo um conhecimento sobre o mundo a partir do seu próprio entendimento.

Nesse estágio, o brincar se torna um meio pelo qual a criança constrói e organiza suas experiências e conceitos.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento da linguagem oral. Durante as brincadeiras, a criança se envolve em diálogos e troca de experiências, utilizando a comunicação verbal e não verbal para estabelecer relações com os colegas. A interação com o outro, seja no jogo simbólico, seja nas brincadeiras de faz de conta, permite à criança expandir seu vocabulário, melhorar a dicção e organizar seu raciocínio. Em um estudo sobre as práticas lúdicas na infância, Abramovich (1997, p. 45) afirma que "a brincadeira é uma poderosa ferramenta para a construção da linguagem, pois é um momento de comunicação e troca de ideias".

Do ponto de vista social, o brincar permite que a criança experimente papéis e funções dentro de um contexto grupal, desenvolvendo sua capacidade de negociação e adaptação às regras sociais. A brincadeira de faz de conta, por exemplo, envolve a imitação de papéis e comportamentos de adultos, o que favorece a compreensão de diferentes papéis sociais e a construção de empatia. As crianças aprendem, assim, a se colocar no lugar do outro e a respeitar normas e limites que são impostos pelas regras do jogo. Nesse processo, o brincar também é um espaço de aprendizagem emocional, onde a criança pode expressar suas angústias, frustrações e alegrias, trabalhando sua própria subjetividade. Wallon (1975, p. 110) aponta que "a afetividade é a base das relações sociais, e o brincar, ao permitir a expressão de sentimentos, favorece o desenvolvimento emocional da criança".

O brincar, portanto, é uma prática integralmente educativa, pois não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também fortalece a dimensão afetiva e social da criança. Na Educação Infantil, o brincar deve ser reconhecido como uma das principais estratégias pedagógicas, pois permite à criança aprender de maneira ativa e significativa, de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem.

Esse reconhecimento é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a valorização da ludicidade como princípio pedagógico, assegurando que o brincar seja considerado um direito da criança e um eixo estruturante no currículo da Educação Infantil.

Portanto, a brincadeira, entendida como uma linguagem, é essencial para a formação integral da criança, pois permite que ela se desenvolva em múltiplas dimensões. Ao brincar, a criança constrói sua identidade, expressa sua subjetividade e constrói relações sociais, o que torna o brincar uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

O BRINCAR COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco importante para a Educação Infantil no Brasil, orientando as práticas pedagógicas e estabelecendo diretrizes para o desenvolvimento integral da criança. Dentro desse contexto, o brincar é reconhecido como um princípio pedagógico essencial, que deve estar presente de maneira intencional e planejada no cotidiano das instituições de ensino infantil. O documento destaca a ludicidade como elemento fundamental para a aprendizagem, afirmando que o brincar é uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos e para a promoção do desenvolvimento nas diversas áreas da criança.

A BNCC (2017) propõe que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem respeitar os tempos e os interesses das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizado por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas. O brincar é compreendido como uma prática que, ao mesmo tempo em que proporciona prazer e diversão, também é um veículo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Quando integrado ao processo educativo de maneira consciente, o brincar permite que as crianças se tornem ativas na construção de seus próprios conhecimentos, respeitando sua subjetividade e sua forma única de aprender.

Nesse contexto, a BNCC orienta que o brincar deve ser entendido como uma experiência que vai além do simples ato de se divertir. A criança, ao brincar, se coloca em um processo de descoberta e construção, no qual ela experimenta, testa limites e negocia com o outro. Ao estimular a curiosidade e a imaginação, o brincar favorece o desenvolvimento de competências importantes, como a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a cooperação. Como aponta a BNCC (2017, p. 38), "o brincar deve ser compreendido como um direito da criança, um meio pelo qual ela aprende, constrói, se expressa e interage com o mundo à sua volta".

A concepção de brincar na BNCC não está restrita a momentos de lazer ou recreação. A ludicidade é compreendida como um princípio que deve estar presente de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, como as linguagens, as matemáticas e as ciências. Isso implica que o brincar deve ser incorporado ao planejamento pedagógico de forma estruturada, sendo utilizado como ferramenta de mediação no ensino de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades específicas. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também se desenvolve e aprende a partir de experiências concretas e significativas.

O brincar como princípio pedagógico se articula com outros princípios defendidos pela BNCC, como a promoção da autonomia, o respeito à diversidade e a valorização da identidade da criança. Ao vivenciar brincadeiras e atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de experimentar papéis sociais, reconhecer a diversidade de experiências e pontos de vista e expressar suas próprias ideias e sentimentos. Para a BNCC, esse processo é fundamental para a construção da cidadania e da participação ativa das crianças na sociedade. Ao brincar, a criança se torna protagonista de seu aprendizado, exercitando sua capacidade de decisão, escolha e reflexão sobre suas próprias ações.

A implementação do brincar como princípio pedagógico exige que o educador seja um facilitador das experiências lúdicas. O professor deve estar atento aos interesses e aos processos de aprendizagem das crianças, organizando o ambiente de forma a incentivar o brincar e criar situações de aprendizagem que envolvam as crianças de maneira ativa. A BNCC (2017) enfatiza a importância do papel do educador como mediador, sendo este responsável por criar espaços e momentos para que as crianças possam brincar de forma livre, mas também por organizar atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. O educador deve, portanto, planejar de maneira intencional as práticas pedagógicas que envolvem o brincar, reconhecendo-o como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar do reconhecimento do brincar como princípio pedagógico pela BNCC, existem desafios na sua implementação nas escolas de Educação Infantil. Muitas vezes, a prática do brincar é relegada a momentos de recreação ou são reduzidas a atividades isoladas, sem uma articulação clara com os objetivos pedagógicos. Por isso, é fundamental que as instituições de ensino compreendam o brincar como uma prática educativa e intencional, que deve ser planejada e incorporada ao currículo de maneira sistemática.

Portanto, o brincar, como preconizado pela BNCC, é um direito da criança e um princípio pedagógico essencial para o desenvolvimento integral. Sua implementação nas práticas pedagógicas deve ser feita de maneira consciente e intencional, assegurando que o brincar se articule com os processos de aprendizagem e com a formação do sujeito crítico e participativo. Dessa forma, o brincar se configura como um elemento fundamental na construção de uma educação infantil mais significativa, inclusiva e voltada para o respeito aos direitos da criança.

CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar constitui-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, uma vez que envolve, de forma indissociável, aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais. Ao brincar, a criança aprende explorando, experimentando e interagindo com o meio e com os outros, construindo conhecimentos de maneira ativa e significativa. Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como um processo educativo essencial, que respeita as particularidades da infância e favorece o desenvolvimento global do sujeito.

No âmbito cognitivo, o brincar contribui para o desenvolvimento do pensamento simbólico, da imaginação e da criatividade. Por meio das brincadeiras de faz de conta, jogos simbólicos e atividades lúdicas, a criança representa situações do cotidiano, cria hipóteses e estabelece relações entre o real e o imaginário. Piaget (1976) afirma que a brincadeira desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança assimilar a realidade a partir de suas estruturas mentais, reorganizando seus esquemas de pensamento. Dessa forma, o brincar favorece a construção do conhecimento de maneira espontânea e prazerosa.

Além disso, o brincar estimula habilidades cognitivas importantes, como atenção, memória, resolução de problemas e tomada de decisões. Durante as brincadeiras, as crianças enfrentam desafios, elaboram estratégias e testam possibilidades, desenvolvendo o raciocínio lógico e a capacidade de reflexão. Segundo Kishimoto (2010, p. 46), “as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento intelectual, pois envolvem a criança em situações de aprendizagem que exigem planejamento, escolha e avaliação de ações”. Assim, o brincar contribui para a formação de sujeitos ativos e autônomos no processo de aprendizagem.

No campo emocional, o brincar possibilita à criança expressar sentimentos, desejos, medos e frustrações, funcionando como um importante instrumento de elaboração emocional. Ao brincar, a criança encontra um espaço seguro para manifestar suas emoções e lidar com situações simbólicas que refletem experiências do cotidiano. Wallon (1975, p. 110) destaca que “a afetividade é um elemento central no desenvolvimento da criança, influenciando diretamente suas relações e aprendizagens”. Nesse sentido, o brincar favorece o equilíbrio emocional, a autoestima e a construção da identidade infantil.

Do ponto de vista social, o brincar promove a interação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, respeito às regras, empatia e resolução de conflitos. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança aprende a compartilhar, a negociar e a respeitar o outro, construindo relações sociais mais equilibradas. Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, e o brincar constitui-se como um espaço privilegiado para essas interações, mediadas pela linguagem e pela ação conjunta.

O desenvolvimento motor também é favorecido pelo brincar, especialmente por meio das brincadeiras que envolvem movimentos, coordenação, equilíbrio e percepção corporal. As atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da motricidade ampla e fina, aspectos fundamentais para a autonomia da criança e para sua relação com o espaço. Além disso, o movimento associado ao brincar favorece a percepção do próprio corpo e a construção da consciência corporal, elementos importantes para o desenvolvimento global.

Por fim, o brincar possui uma dimensão cultural, pois permite à criança entrar em contato com diferentes manifestações culturais, tradições e valores sociais. As brincadeiras tradicionais, os jogos simbólicos e as interações lúdicas refletem a cultura na qual a criança está inserida, contribuindo para a construção de sua identidade cultural. Kramer (2006) afirma que a Educação Infantil deve valorizar as experiências culturais das crianças, e o brincar é um meio privilegiado para essa valorização.

Dessa forma, o brincar configura-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que articulam corpo, mente, emoções e relações sociais. Quando valorizado e integrado ao planejamento pedagógico, o brincar potencializa o desenvolvimento infantil e reafirma a importância de uma Educação Infantil que respeite os direitos da criança, suas formas de expressão e seus modos de aprender.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador ocupa um papel central na efetivação do brincar como princípio pedagógico na Educação Infantil, sendo responsável por garantir que as experiências lúdicas ultrapassem o caráter espontâneo e se constituam como práticas educativas intencionais.

Mediar o brincar não significa dirigir ou controlar a brincadeira, mas criar condições para que ela aconteça de forma significativa, respeitando os interesses, os tempos e as iniciativas das crianças. Nesse sentido, o professor atua como observador atento, organizador do ambiente e mediador das interações que emergem durante o brincar.

A organização dos tempos e espaços é uma das principais responsabilidades do educador no processo de mediação do brincar. Ambientes ricos em estímulos, com materiais diversificados, acessíveis e adequados à faixa etária, favorecem a autonomia e o protagonismo infantil. Kramer (2006, p. 81) afirma que “o espaço na Educação Infantil é pedagógico, pois comunica valores, acolhe e possibilita experiências”. Assim, ao planejar espaços que incentivem o brincar livre e orientado, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Além da organização do espaço, o planejamento pedagógico é fundamental para que o brincar se consolide como princípio educativo. O professor precisa reconhecer o brincar como parte integrante do currículo, articulando-o aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil. Para Kishimoto (2010, p. 54), “o brincar, quando intencionalmente planejado, torna-se uma potente estratégia pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas”. Dessa forma, o educador deve planejar propostas que considerem o brincar como meio de aprendizagem, e não como atividade complementar ou secundária.

A observação sensível das brincadeiras também é uma atribuição essencial do educador.Ao observar as interações, as escolhas e as formas de brincar das crianças, o professor compreende seus interesses, necessidades e processos de desenvolvimento. Essas observações subsidiam o planejamento de novas propostas pedagógicas e permitem intervenções adequadas, que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Vygotsky (2007) destaca que a mediação do adulto é fundamental para que a criança avance em seu desenvolvimento, especialmente quando o educador intervém de maneira intencional e respeitosa.

Outro aspecto importante do papel do educador refere-se às intervenções durante o brincar. Intervir não significa interromper ou conduzir a brincadeira, mas propor desafios, fazer perguntas, sugerir materiais ou estimular o diálogo entre as crianças.

Essas intervenções qualificam o brincar e favorecem a construção de novos conhecimentos. Freire (1996, p. 52) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, princípio que se aplica diretamente à mediação do brincar, uma vez que o educador deve valorizar as experiências e os conhecimentos prévios das crianças.

O educador também desempenha um papel fundamental na promoção de um brincar inclusivo e respeitoso às diferenças. Ao mediar as brincadeiras, o professor deve garantir que todas as crianças tenham oportunidades de participar, respeitando suas singularidades, ritmos e formas de expressão. Essa postura contribui para a construção de um ambiente educativo democrático, no qual o brincar se torna um espaço de convivência, cooperação e aprendizagem coletiva.

Por fim, é importante destacar que a mediação do brincar exige formação teórica e sensibilidade pedagógica por parte do educador. Compreender o brincar como princípio pedagógico implica romper com concepções tradicionais que o associam apenas ao lazer, reconhecendo-o como um direito da criança e como um eixo estruturante da Educação Infantil. Nesse sentido, o educador assume o compromisso de promover práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a escuta e o protagonismo infantil.

Assim, o papel do educador na mediação do brincar é decisivo para que essa prática se efetive como princípio pedagógico na Educação Infantil. Ao planejar, observar, intervir e refletir sobre o brincar, o professor contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas e participativas, reafirmando o brincar como um elemento essencial para uma educação infantil significativa, humanizadora e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, compreendido como princípio pedagógico na Educação Infantil, revela-se como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular. Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar que o brincar vai além de momentos recreativos, configurando-se como uma linguagem própria da infância e como um potente meio de aprendizagem, capaz de articular aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais no processo educativo.

As discussões apresentadas demonstraram que o brincar favorece a construção do conhecimento de forma significativa, respeitando os tempos, interesses e modos de aprender das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, experimentam papéis sociais, desenvolvem a imaginação, expressam sentimentos e constroem relações sociais, elementos fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, criativos e participativos. Dessa forma, o brincar contribui para a constituição de experiências educativas que valorizam o protagonismo infantil e promovem aprendizagens contextualizadas.

Evidenciou-se, ainda, que a efetivação do brincar como princípio pedagógico depende, de maneira significativa, da atuação do educador. O professor, ao planejar, organizar espaços, observar e mediar as brincadeiras, transforma o brincar em uma experiência educativa intencional e significativa. Essa mediação docente é fundamental para garantir que o brincar esteja integrado ao currículo da Educação Infantil e alinhado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais, ainda persistem desafios na implementação do brincar como princípio pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Em muitos contextos, o brincar é reduzido a momentos livres ou desvinculado do planejamento pedagógico, o que limita seu potencial educativo. Diante disso, torna-se necessário investir na formação dos educadores e na reflexão sobre as práticas pedagógicas, a fim de fortalecer concepções que reconheçam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

Conclui-se que o brincar, quando valorizado e incorporado de forma consciente às práticas pedagógicas, reafirma o compromisso com uma educação infantil mais humana, democrática e respeitosa às especificidades da infância. Ao reconhecer o brincar como direito da criança e como princípio pedagógico, contribui-se para a construção de uma Educação Infantil que promove o desenvolvimento integral, a aprendizagem significativa e a formação de sujeitos críticos desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1975.

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

AUTOR: JEANE CONCEIÇÃO EVANGELISTA DOS SANTOS

RESUMO

A gestão escolar constitui uma dimensão fundamental para a organização do trabalho educativo e para a construção de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como um processo indispensável para a reflexão sobre a prática pedagógica, a atualização dos conhecimentos e o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da gestão escolar na promoção da formação continuada de professores, destacando suas contribuições para a qualificação das práticas pedagógicas e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que abordam a formação docente, a gestão escolar, os saberes profissionais e a prática educativa. A discussão evidencia que a formação continuada, quando articulada às necessidades concretas da escola e desenvolvida de maneira colaborativa, pode contribuir para o fortalecimento da autonomia docente, da reflexão crítica e do trabalho coletivo. Destaca-se também o papel da equipe gestora na criação de espaços permanentes de diálogo, estudo, planejamento e avaliação. Conclui-se que uma gestão escolar comprometida com a dimensão pedagógica pode transformar a escola em um espaço permanente de aprendizagem profissional, favorecendo práticas educativas mais conscientes, inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação continuada. Formação docente. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

School management is a fundamental dimension of educational organization and contributes to the creation of conditions that promote teachers' professional development. In this context, continuing education is an essential process for reflecting on pedagogical practices, updating knowledge, and addressing the challenges present in everyday school life. This article aims to discuss the importance of school management in promoting continuing teacher education, highlighting its contributions to the qualification of pedagogical practices and the improvement of teaching and learning processes. This is a bibliographic study based on research and theoretical contributions concerning teacher education, school management, professional knowledge, and educational practices. The discussion shows that continuing education, when connected to the concrete needs of the school and developed collaboratively, can contribute to strengthening teacher autonomy, critical reflection, and collective work. The study also emphasizes the role of the management team in creating permanent spaces for dialogue, study, planning, and evaluation. It is concluded that school management committed to the pedagogical dimension can transform the school into a permanent space for professional learning, encouraging more conscious, inclusive, and meaningful educational practices.

Keywords: School management. Continuing education. Teacher education. Pedagogical practice. Professional development.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está inserida em um contexto marcado por constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais. Essas mudanças repercutem diretamente no cotidiano das instituições escolares e colocam novos desafios para os profissionais que atuam na educação. Nesse cenário, o trabalho docente exige conhecimentos que ultrapassem aqueles adquiridos durante a formação inicial, tornando necessária a construção de processos permanentes de aprendizagem, reflexão e aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada de professores assume, portanto, papel significativo na construção de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes e às especificidades de cada contexto escolar. Mais do que uma atualização de conteúdos ou uma participação ocasional em cursos e palestras, a formação continuada pode constituir-se como um processo permanente de reflexão sobre o fazer pedagógico, permitindo que os professores analisem suas experiências, compartilhem conhecimentos e busquem novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Nóvoa (1992) destaca a importância de compreender a formação docente a partir da própria profissão, valorizando os espaços coletivos e as experiências construídas no cotidiano escolar. Essa perspectiva contribui para superar uma visão de formação centrada exclusivamente em ações externas à escola, reconhecendo o ambiente escolar como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Nesse processo, a gestão escolar possui uma função essencial. Embora tradicionalmente associada a questões administrativas e organizacionais, a gestão escolar também apresenta uma importante dimensão pedagógica. Cabe à equipe gestora criar condições para que o trabalho dos professores seja acompanhado, discutido e continuamente aperfeiçoado, promovendo espaços destinados ao planejamento, à reflexão, à avaliação e à construção coletiva de conhecimentos.

A atuação da gestão torna-se ainda mais relevante quando se considera que os desafios educacionais não podem ser enfrentados de maneira individual. A complexidade das situações vivenciadas pelos professores exige diálogo, cooperação e construção coletiva de estratégias. Dessa forma, uma gestão comprometida com a formação profissional pode favorecer uma cultura escolar baseada na colaboração e na responsabilidade compartilhada.

Para Libâneo (2004), a organização e a gestão da escola estão diretamente relacionadas às condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso significa que as decisões administrativas, organizacionais e pedagógicas precisam estar articuladas ao objetivo central da instituição escolar: garantir condições adequadas para o ensino e a aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à valorização dos saberes construídos pelos próprios professores. Tardif (2002) compreende os saberes docentes como resultado de diferentes experiências e fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares e as experiências profissionais. Nesse sentido, os momentos de formação continuada podem possibilitar a socialização desses conhecimentos, favorecendo a aprendizagem entre pares.

A escola, portanto, pode ser compreendida como um espaço de formação permanente, no qual professores e gestores aprendem conjuntamente a partir dos desafios concretos encontrados no cotidiano. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, análise de práticas, planejamento coletivo, acompanhamento das aprendizagens e discussão de estratégias metodológicas são algumas possibilidades que podem integrar uma política de formação continuada construída no interior da própria instituição.

A gestão democrática também possui papel relevante nesse processo. A participação dos professores nas decisões pedagógicas e na definição das necessidades formativas contribui para que a formação continuada esteja efetivamente relacionada à realidade da escola. Quando os profissionais têm espaço para expressar suas dificuldades, compartilhar experiências e participar da construção das propostas formativas, aumentam-se as possibilidades de que essas ações produzam impactos significativos na prática pedagógica.

Paulo Freire (1996) ressalta que ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática. Essa concepção reforça a ideia de que o professor precisa estar permanentemente disposto a analisar seu trabalho, reconhecer limites, identificar possibilidades e reconstruir suas ações. A formação continuada pode contribuir justamente para criar condições institucionais para que essa reflexão aconteça de maneira sistemática e coletiva.

Dessa forma, a relação entre gestão escolar e formação continuada não deve ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva do gestor ou dos professores. Trata-se de uma construção coletiva que envolve toda a comunidade escolar e que depende de condições institucionais favoráveis, planejamento, acompanhamento e compromisso com o desenvolvimento profissional.

A formação continuada também pode contribuir para que os professores desenvolvam maior autonomia diante dos desafios cotidianos. Ao estudar, refletir e dialogar sobre suas experiências, o docente amplia suas possibilidades de análise e pode encontrar novas estratégias para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, diversidade cultural, inclusão, uso de tecnologias, avaliação e outras demandas presentes na escola contemporânea.

Nesse sentido, a gestão escolar precisa assumir uma postura de liderança pedagógica, não apenas organizando os momentos formativos, mas participando efetivamente deles. O gestor que acompanha as discussões, conhece as necessidades dos professores e compreende os desafios enfrentados pelas turmas possui melhores condições para articular ações formativas coerentes com a realidade institucional.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre gestão escolar e formação continuada de professores, discutindo de que maneira a atuação da equipe gestora pode contribuir para a qualificação da prática pedagógica. Busca-se compreender a formação continuada como elemento integrante da gestão pedagógica e como possibilidade de fortalecimento do trabalho coletivo e do desenvolvimento profissional docente.

A relevância da discussão está relacionada à necessidade de construir escolas que não apenas promovam a aprendizagem dos estudantes, mas que também sejam espaços de aprendizagem para seus próprios profissionais.

Uma instituição que valoriza a formação, o diálogo e a reflexão tende a fortalecer sua capacidade de enfrentar os desafios educacionais e de construir práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e significativas.

Assim, pensar a gestão escolar em articulação com a formação continuada significa reconhecer que a qualidade da educação está relacionada também às condições oferecidas aos professores para aprender, refletir, planejar e transformar suas práticas. A formação, quando integrada ao cotidiano escolar e sustentada por uma gestão democrática e pedagógica, pode constituir-se em importante caminho para o fortalecimento da escola e para a melhoria da educação.

2 GESTÃO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A gestão escolar exerce papel estratégico na organização das condições que possibilitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sua atuação não se limita ao cumprimento de procedimentos administrativos, à organização de recursos ou ao acompanhamento das rotinas institucionais. Em uma perspectiva democrática e pedagógica, a gestão envolve a mobilização das pessoas, a construção coletiva de objetivos e a criação de condições para que os profissionais possam desenvolver suas competências e aperfeiçoar continuamente suas práticas.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um processo permanente. A experiência cotidiana, as relações estabelecidas com os estudantes, o diálogo entre colegas, os estudos e a reflexão sobre os resultados do trabalho constituem elementos importantes para a construção da profissionalidade docente.

A gestão escolar pode contribuir para esse processo ao organizar tempos e espaços destinados à formação, incentivar a participação dos professores, promover momentos de troca de experiências e acompanhar as necessidades pedagógicas identificadas no cotidiano. Dessa maneira, a escola deixa de ser apenas o local onde os professores exercem sua profissão e passa também a constituir-se como espaço de aprendizagem profissional.

Nóvoa (1992) defende a valorização da formação construída no interior da profissão, destacando a importância das dimensões coletivas do desenvolvimento docente. A partir dessa compreensão, os professores podem aprender uns com os outros, compartilhar estratégias, analisar dificuldades e construir conhecimentos relacionados às situações concretas da prática educativa.

A equipe gestora possui, nesse processo, a responsabilidade de favorecer uma cultura institucional em que o conhecimento seja compartilhado e a formação seja entendida como parte do trabalho cotidiano. Isso requer planejamento e acompanhamento, mas também uma postura aberta ao diálogo e à escuta dos profissionais.

Uma gestão que valoriza o desenvolvimento profissional procura compreender as necessidades da equipe docente antes de definir ações formativas. Em vez de oferecer propostas desarticuladas da realidade, busca identificar os principais desafios enfrentados pelos professores e relacioná-los aos objetivos educacionais da instituição.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser construída a partir de situações concretas: dificuldades de aprendizagem, processos avaliativos, inclusão de estudantes com diferentes necessidades, relações interpessoais, planejamento curricular, metodologias de ensino, alfabetização, uso pedagógico das tecnologias e outros aspectos identificados pela própria comunidade escolar.

A participação docente é essencial para que esse processo seja significativo. Quando os professores são reconhecidos como sujeitos ativos da formação, seus conhecimentos e experiências passam a constituir parte importante das discussões. Isso fortalece a autonomia profissional e favorece uma relação mais colaborativa entre gestão e equipe docente.Tardif (2002) ressalta que os saberes profissionais dos professores são construídos ao longo da trajetória e estão profundamente relacionados às experiências vivenciadas no trabalho. Valorizar esses saberes significa reconhecer que a formação continuada não deve simplesmente transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os docentes analisem, reconstruam e ampliem aquilo que já sabem.

A gestão escolar, portanto, pode atuar como articuladora desse processo, criando uma dinâmica em que a formação esteja vinculada às experiências profissionais. O trabalho coletivo permite que os desafios individuais sejam transformados em questões pedagógicas compartilhadas, possibilitando a busca conjunta por soluções.

Outro elemento importante é a confiança estabelecida entre os profissionais. Para que os professores exponham dificuldades e discutam suas práticas, é necessário que o ambiente escolar seja pautado pelo respeito e pela valorização profissional. A formação não pode assumir caráter meramente fiscalizador ou punitivo, mas deve favorecer o crescimento e a aprendizagem dos envolvidos.

A liderança pedagógica da equipe gestora manifesta-se, portanto, na capacidade de mobilizar os profissionais em torno de objetivos comuns, promover o diálogo e criar condições para que a reflexão sobre a prática se torne parte da cultura escolar. Dessa maneira, a gestão contribui não apenas para a organização da instituição, mas também para o fortalecimento de sua identidade pedagógica.

A escola que aprende coletivamente é aquela que reconhece que todos os seus profissionais possuem conhecimentos a compartilhar e que os desafios educacionais podem ser enfrentados por meio da cooperação. Nesse modelo, a formação continuada deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar o próprio funcionamento da escola.

Assim, a gestão escolar pode constituir-se como importante espaço de desenvolvimento profissional docente quando articula planejamento, participação, acompanhamento e formação. Essa perspectiva contribui para que os professores tenham melhores condições de analisar suas práticas, experimentar novas estratégias e construir respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada de professores constitui um dos elementos fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional daqueles que atuam na educação. Em uma sociedade marcada por mudanças constantes, novas demandas sociais e diferentes formas de acesso ao conhecimento, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo permanente, que acompanha toda a trajetória profissional.

A formação inicial oferece fundamentos importantes para o exercício da docência, mas não consegue contemplar todas as situações que serão vivenciadas ao longo da carreira. O cotidiano escolar apresenta desafios que exigem dos professores capacidade de análise, criatividade, conhecimento e disposição para aprender continuamente. Dessa forma, a formação continuada possibilita ampliar e aprofundar conhecimentos, rever concepções e construir novas estratégias de intervenção pedagógica.

Freire (1996) compreende a reflexão sobre a prática como uma exigência fundamental do trabalho docente. Para o autor, ensinar envolve uma atitude permanente de análise e reconstrução, uma vez que a prática educativa não é estática. O professor aprende enquanto ensina e, ao refletir sobre aquilo que realiza, pode transformar sua atuação.

Nessa perspectiva, a formação continuada não deve ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à participação em cursos desconectados da realidade escolar. É necessário que os processos formativos estejam relacionados às experiências concretas dos professores e aos desafios identificados no cotidiano da instituição. Quando a formação dialoga com a prática, aumenta sua possibilidade de produzir mudanças efetivas no trabalho pedagógico.

A reflexão coletiva também ocupa lugar de destaque. O professor, ao compartilhar experiências com seus colegas, pode perceber diferentes possibilidades de intervenção diante de situações semelhantes. A troca de conhecimentos contribui para ampliar o repertório pedagógico e fortalece a construção de uma identidade profissional baseada na cooperação.

Nóvoa (1992) defende a valorização dos espaços coletivos de formação e destaca que o desenvolvimento profissional está relacionado à construção de uma cultura de colaboração entre os professores. A escola pode, portanto, tornar-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos formativos que partam dos problemas reais e das experiências dos próprios profissionais.

A qualificação da prática pedagógica também está relacionada à capacidade do professor de compreender seus estudantes em suas diferentes dimensões. A diversidade presente nas salas de aula exige práticas que considerem diferentes ritmos, interesses, conhecimentos prévios e formas de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para ampliar a compreensão dos docentes sobre estratégias pedagógicas inclusivas e diversificadas.

Outro aspecto relevante é o planejamento. A formação continuada pode favorecer uma compreensão mais ampla do planejamento como instrumento de reflexão e organização do ensino. Planejar não significa apenas definir conteúdos e atividades, mas estabelecer intencionalidades, prever estratégias, considerar os conhecimentos dos estudantes e organizar formas de acompanhamento da aprendizagem.

Da mesma maneira, a avaliação precisa ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico. A formação dos professores pode contribuir para superar concepções de avaliação centradas exclusivamente na atribuição de notas, favorecendo práticas avaliativas que permitam identificar avanços, dificuldades e necessidades de intervenção.

Libâneo (2004) destaca a importância da articulação entre os diferentes elementos que compõem o trabalho pedagógico. A formação continuada pode favorecer justamente essa articulação, ajudando os professores a relacionarem currículo, planejamento, metodologias, avaliação e objetivos educacionais.

A utilização das tecnologias digitais constitui outro desafio que reforça a necessidade de formação permanente. A presença de recursos tecnológicos no cotidiano dos estudantes não significa, por si só, uma transformação das práticas educativas.

É necessário que os professores desenvolvam conhecimentos para utilizar esses recursos de maneira crítica, intencional e pedagogicamente significativa.

Nesse sentido, a formação continuada pode oferecer oportunidades para que os docentes conheçam novas ferramentas, discutam suas possibilidades e limites e reflitam sobre como integrá-las ao currículo. Mais importante do que dominar recursos específicos é compreender de que maneira eles podem contribuir para ampliar as experiências de aprendizagem.

A formação também pode favorecer o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. O trabalho articulado entre diferentes áreas do conhecimento possibilita compreender os fenômenos estudados de maneira mais ampla e contextualizada. Para isso, é necessário que os professores tenham espaços institucionais para planejar coletivamente e construir propostas que ultrapassem a fragmentação dos conteúdos.

Outro elemento importante é a autonomia profissional. A formação continuada, quando desenvolvida de maneira crítica e participativa, pode contribuir para que o professor desenvolva maior capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. O objetivo não deve ser estabelecer modelos rígidos de ensino, mas ampliar as possibilidades de escolha e intervenção do docente.

Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são construídos por meio da articulação entre diferentes fontes de conhecimento e as experiências profissionais. Dessa maneira, a formação continuada precisa reconhecer que os professores já possuem conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória. O processo formativo deve partir desses saberes, promovendo sua análise, ampliação e ressignificação.

A qualificação da prática pedagógica também está relacionada à capacidade de trabalhar coletivamente. O isolamento profissional pode limitar as possibilidades de reflexão, enquanto a colaboração favorece a construção de conhecimentos compartilhados. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, observação de práticas, planejamento coletivo e análise de situações-problema podem constituir importantes estratégias de formação.

Nesse processo, a gestão escolar possui a responsabilidade de garantir condições para que essas experiências ocorram. Não basta reconhecer a importância da formação; é necessário organizar tempos, espaços e recursos, além de criar um ambiente institucional que valorize o estudo e a reflexão.

A formação continuada pode, ainda, contribuir para a valorização profissional. Quando a instituição reconhece o professor como sujeito que produz conhecimentos e participa das decisões pedagógicas, fortalece sua identidade profissional e seu sentimento de pertencimento. A valorização não se limita a aspectos financeiros, embora estes sejam fundamentais, mas envolve também reconhecimento, participação, autonomia e respeito aos saberes construídos na profissão.

Dessa forma, a formação continuada constitui uma importante estratégia para qualificar a prática pedagógica, desde que seja planejada de forma coerente com a realidade escolar. Seu potencial transformador está relacionado à possibilidade de conectar teoria e prática, conhecimento e experiência, reflexão individual e construção coletiva.

A escola que assume a formação como parte de sua cultura institucional amplia as possibilidades de aprendizagem de seus profissionais. Professores que estudam, dialogam, avaliam suas práticas e compartilham experiências tendem a desenvolver maior capacidade de responder aos desafios do cotidiano.

Portanto, a formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente de construção profissional. Mais do que preparar o professor para executar determinadas metodologias, deve favorecer a capacidade de pensar criticamente sobre a educação, compreender os estudantes e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA FORMATIVA

A construção de uma cultura de formação continuada no ambiente escolar depende, em grande medida, da concepção de gestão adotada pela instituição. Quando a gestão é baseada em princípios democráticos, a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar torna-se elemento fundamental para a definição das prioridades e para a construção das ações pedagógicas.

A gestão democrática pressupõe diálogo, participação e compartilhamento de responsabilidades. No contexto da formação continuada, esses princípios permitem que os professores tenham voz na identificação de suas necessidades profissionais e na elaboração das propostas formativas.

A participação docente é importante porque os professores vivenciam diretamente os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem. São eles que acompanham diariamente os estudantes, observam suas dificuldades, identificam avanços e experimentam diferentes estratégias pedagógicas. Seus conhecimentos constituem, portanto, uma importante fonte para o planejamento da formação.

Uma gestão democrática não significa ausência de liderança ou de organização. Pelo contrário, exige uma liderança capaz de articular diferentes perspectivas e direcioná-las para objetivos educacionais comuns. O gestor precisa estabelecer condições para o diálogo, mediar conflitos, organizar processos e garantir que as decisões estejam relacionadas à função social da escola.

Nesse contexto, a formação continuada pode ser utilizada como instrumento de fortalecimento da participação. Ao estudar coletivamente questões relacionadas ao currículo, à avaliação, à inclusão ou às metodologias de ensino, os profissionais constroem referências comuns e ampliam a capacidade de tomar decisões de maneira coletiva.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo como fundamento da prática educativa. O diálogo não significa apenas conversar, mas reconhecer o outro como sujeito capaz de contribuir para a construção do conhecimento. Aplicado à gestão escolar, esse princípio favorece relações profissionais mais horizontais e colaborativas.

A construção de uma cultura formativa também exige continuidade. A formação não pode acontecer apenas em momentos pontuais, sem relação entre si. É importante que exista um planejamento que permita acompanhar as discussões, avaliar os resultados e retomar questões que permaneçam como desafios para a equipe.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica exerce uma função especialmente relevante. O acompanhamento dos professores, a organização dos momentos formativos e a articulação entre currículo e prática podem contribuir para transformar as reuniões pedagógicas em espaços efetivos de aprendizagem profissional.

A análise da realidade escolar deve ser o ponto de partida para o planejamento das ações formativas. Dados relacionados à aprendizagem, observações do cotidiano, avaliações, registros pedagógicos e relatos dos professores podem fornecer elementos para identificar necessidades e definir prioridades.

Quando a formação está vinculada a problemas concretos, os profissionais conseguem perceber com maior clareza sua finalidade. Uma discussão sobre avaliação, por exemplo, pode partir de dificuldades identificadas nos instrumentos utilizados pela escola. Da mesma forma, uma formação sobre inclusão pode partir de situações vivenciadas pelos professores e das necessidades observadas entre os estudantes.

A cultura formativa também se fortalece quando existe espaço para socializar experiências bem-sucedidas e analisar aquelas que não produziram os resultados esperados. O erro, nesse contexto, pode ser compreendido como possibilidade de aprendizagem, desde que analisado de maneira ética e construtiva.

É importante destacar que uma cultura de formação não se constrói apenas por meio de determinações administrativas. Ela depende da participação efetiva dos profissionais e da criação de relações de confiança. Os professores precisam perceber que os espaços formativos não representam mecanismos de fiscalização, mas oportunidades para aprender e aperfeiçoar o trabalho.

A gestão escolar, portanto, tem papel decisivo na construção de um ambiente em que estudar, questionar e aprender sejam atitudes valorizadas. Quando a formação passa a fazer parte da identidade da escola, o desenvolvimento profissional deixa de ser uma ação isolada e torna-se compromisso coletivo.

Assim, a gestão democrática pode fortalecer a formação continuada ao criar condições para a participação, o diálogo e a construção coletiva. Nesse processo, professores, gestores e demais profissionais tornam-se corresponsáveis pela melhoria do trabalho educativo e pela construção de uma escola que aprende continuamente.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

A implementação de processos permanentes de formação continuada no cotidiano escolar representa uma tarefa necessária, mas também marcada por diferentes desafios. Embora exista consenso sobre a importância do desenvolvimento profissional docente, muitas instituições encontram dificuldades para transformar essa compreensão em ações sistemáticas, articuladas e capazes de produzir mudanças efetivas na prática pedagógica.

Um dos principais desafios está relacionado à organização do tempo. A rotina escolar envolve aulas, planejamento, avaliações, reuniões, registros, atendimento às famílias, atividades administrativas e inúmeras outras demandas. Nesse contexto, encontrar momentos adequados para o estudo e a reflexão coletiva pode ser uma tarefa complexa. Por isso, a gestão escolar precisa reconhecer a formação como parte do trabalho pedagógico e não como uma atividade secundária.

Quando os momentos formativos são constantemente substituídos por demandas administrativas ou emergenciais, perde-se a possibilidade de construir uma cultura institucional de aprendizagem profissional. A formação necessita de continuidade, planejamento e acompanhamento para que seus efeitos possam ser percebidos ao longo do tempo.

Outro desafio está relacionado à diversidade de experiências e necessidades existentes entre os professores. Uma equipe docente é constituída por profissionais com diferentes trajetórias, formações, tempos de carreira, concepções pedagógicas e áreas de atuação. Dessa forma, uma mesma proposta formativa pode não responder igualmente às necessidades de todos.

Essa diversidade exige que a gestão escolar desenvolva estratégias flexíveis e contextualizadas. O diagnóstico das necessidades formativas deve considerar as características da equipe e os desafios pedagógicos identificados na instituição. A escuta dos professores é, portanto, uma etapa essencial para o planejamento da formação.

Tardif (2002) destaca a importância dos saberes construídos na experiência profissional. Isso significa que os professores não chegam aos espaços formativos sem conhecimentos prévios. Pelo contrário, possuem um repertório construído ao longo de sua formação e de sua prática. Ignorar esses conhecimentos pode tornar a formação pouco significativa.

Outro desafio refere-se à resistência que pode surgir diante de propostas formativas. Alguns profissionais podem associar formação continuada a ações burocráticas, obrigatórias ou distantes de suas necessidades. Essa percepção pode ser modificada quando a formação passa a valorizar a experiência docente e apresenta relação direta com os problemas encontrados no cotidiano.

Nesse sentido, a gestão precisa construir uma relação de confiança com a equipe. A participação dos professores na definição dos temas, metodologias e objetivos das formações pode contribuir para aumentar o envolvimento dos profissionais. A formação precisa ser percebida como uma oportunidade de crescimento e não como instrumento de controle.

A falta de recursos também pode representar uma dificuldade. Nem todas as escolas possuem acesso às mesmas condições materiais, tecnológicas e profissionais. Entretanto, a formação continuada não depende exclusivamente de recursos externos. A própria equipe escolar constitui uma importante fonte de conhecimento e pode organizar grupos de estudo, rodas de conversa, análise de práticas e momentos de compartilhamento.

Nóvoa (1992) defende a importância dos espaços coletivos na formação docente. Essa perspectiva permite compreender que o conhecimento profissional pode ser produzido no próprio ambiente escolar, por meio da interação entre os professores. A escola pode transformar suas experiências cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

Entre as possibilidades existentes, destaca-se a organização de grupos de estudo. Esses grupos podem ser estruturados a partir de temas relacionados às necessidades da instituição, utilizando livros, artigos científicos, documentos oficiais e relatos de experiências como fontes para discussão. A leitura compartilhada pode favorecer a construção de conhecimentos e estimular a reflexão crítica.

Outra possibilidade é a realização de estudos de caso. Situações concretas vivenciadas na escola podem ser analisadas coletivamente, permitindo que os profissionais identifiquem diferentes perspectivas e construam estratégias de intervenção. Essa metodologia aproxima a formação dos problemas reais enfrentados pelos professores.

O planejamento coletivo também constitui uma importante estratégia formativa. Ao planejar conjuntamente, os professores podem discutir objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação. Esse processo permite compartilhar conhecimentos e construir propostas pedagógicas mais articuladas.A observação e a análise de práticas também podem contribuir para o desenvolvimento profissional. Quando realizadas em uma perspectiva colaborativa e não fiscalizadora, permitem que os professores identifiquem aspectos positivos de seu trabalho e pontos que podem ser aperfeiçoados.

A documentação pedagógica pode igualmente constituir um recurso formativo. Registros, produções dos estudantes, fotografias, relatos e outros documentos permitem analisar processos de aprendizagem e refletir sobre as estratégias utilizadas. Esses materiais podem servir como ponto de partida para discussões coletivas.

A utilização de tecnologias digitais representa outra possibilidade. Plataformas virtuais, bibliotecas digitais, cursos on-line, seminários e comunidades de aprendizagem podem ampliar o acesso dos professores a diferentes fontes de conhecimento. Entretanto, o uso dessas ferramentas precisa estar associado a objetivos formativos claros.

A formação continuada também pode estabelecer parcerias com universidades, instituições de pesquisa e outras organizações educacionais. Essas aproximações podem ampliar o repertório teórico da equipe e favorecer o contato com pesquisas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos.

Entretanto, é importante que parcerias externas não substituam a reflexão produzida dentro da escola. Os conhecimentos externos precisam ser contextualizados e relacionados à realidade da instituição. Dessa maneira, a formação consegue estabelecer uma relação mais significativa entre teoria e prática.

Freire (1996) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, qualquer proposta formativa precisa possibilitar que o professor estabeleça relações entre os conhecimentos estudados e as situações concretas que vivencia.

A avaliação da própria formação também é necessária. Ao final de determinado período, a equipe pode analisar quais ações foram desenvolvidas, quais aprendizagens foram construídas e quais mudanças puderam ser percebidas na prática. Essa avaliação permite reorientar o planejamento e identificar novas necessidades.

Dessa forma, os desafios da formação continuada não devem ser compreendidos como obstáculos impossíveis de superar. Eles podem ser enfrentados por meio de planejamento, participação, criatividade e compromisso coletivo. A escola possui diferentes possibilidades para construir processos formativos, mesmo quando enfrenta limitações de recursos.

A utilização de tecnologias digitais representa outra possibilidade. Plataformas virtuais, bibliotecas digitais, cursos on-line, seminários e comunidades de aprendizagem podem ampliar o acesso dos professores a diferentes fontes de conhecimento. Entretanto, o uso dessas ferramentas precisa estar associado a objetivos formativos claros.

A formação continuada também pode estabelecer parcerias com universidades, instituições de pesquisa e outras organizações educacionais. Essas aproximações podem ampliar o repertório teórico da equipe e favorecer o contato com pesquisas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos.

Entretanto, é importante que parcerias externas não substituam a reflexão produzida dentro da escola. Os conhecimentos externos precisam ser contextualizados e relacionados à realidade da instituição. Dessa maneira, a formação consegue estabelecer uma relação mais significativa entre teoria e prática.

Freire (1996) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, qualquer proposta formativa precisa possibilitar que o professor estabeleça relações entre os conhecimentos estudados e as situações concretas que vivencia.

A avaliação da própria formação também é necessária. Ao final de determinado período, a equipe pode analisar quais ações foram desenvolvidas, quais aprendizagens foram construídas e quais mudanças puderam ser percebidas na prática. Essa avaliação permite reorientar o planejamento e identificar novas necessidades.

Dessa forma, os desafios da formação continuada não devem ser compreendidos como obstáculos impossíveis de superar. Eles podem ser enfrentados por meio de planejamento, participação, criatividade e compromisso coletivo. A escola possui diferentes possibilidades para construir processos formativos, mesmo quando enfrenta limitações de recursos.

A formação continuada pode contribuir para que os professores analisem suas próprias concepções e identifiquem práticas que precisam ser mantidas, modificadas ou reconstruídas. Esse processo de reflexão favorece maior intencionalidade pedagógica.

Uma prática pedagógica qualificada pressupõe que o professor compreenda os objetivos de aprendizagem e escolha estratégias coerentes com esses objetivos. A formação pode contribuir para ampliar o repertório metodológico, mas também para desenvolver a capacidade de selecionar criticamente as estratégias mais adequadas para cada situação.

Nesse sentido, não existe uma metodologia única capaz de responder a todas as necessidades educacionais. A diversidade dos estudantes exige flexibilidade e capacidade de adaptação. O professor precisa conhecer diferentes possibilidades e avaliar quais delas podem favorecer a aprendizagem em determinado contexto.

A formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Ao discutir diversidade, acessibilidade, equidade e diferentes formas de aprendizagem, os professores podem ampliar sua compreensão sobre a necessidade de construir ambientes em que todos os estudantes tenham oportunidades de participação.

A inclusão, entretanto, não deve ser tratada apenas como responsabilidade individual do professor. A gestão escolar precisa garantir condições institucionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas, articulando formação, planejamento, recursos e trabalho coletivo.

Outro campo de transformação refere-se à avaliação. Processos formativos podem ajudar os professores a compreender a avaliação como instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica. A análise dos resultados pode orientar mudanças no planejamento e permitir que as necessidades dos estudantes sejam identificadas com maior precisão.

A formação também pode fortalecer o trabalho interdisciplinar. Quando os professores têm oportunidade de planejar conjuntamente, podem construir projetos que relacionem diferentes áreas do conhecimento e aproximem os conteúdos das experiências dos estudantes.

A utilização de projetos, metodologias investigativas, práticas colaborativas e recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Entretanto, essas estratégias precisam ser utilizadas de forma intencional e não apenas porque representam novidades no campo educacional.

A formação continuada também pode favorecer uma maior aproximação entre escola, famílias e comunidade. Ao discutir o papel social da escola e as relações estabelecidas com diferentes sujeitos, os profissionais podem construir estratégias de comunicação e participação mais efetivas.

Para Libâneo (2004), a organização escolar precisa estar articulada às finalidades pedagógicas da instituição. Nesse sentido, qualquer transformação da prática depende também das condições de trabalho e da organização coletiva. Não é suficiente responsabilizar exclusivamente o professor pelos resultados educacionais.

A gestão escolar precisa criar condições para que as mudanças possam ocorrer. Isso envolve garantir tempos para planejamento, organizar espaços formativos, acompanhar o desenvolvimento das ações e promover diálogo entre os profissionais.

Quando a formação continuada está articulada ao acompanhamento pedagógico, torna-se possível observar se os conhecimentos construídos estão sendo incorporados à prática. O acompanhamento não deve assumir caráter fiscalizador, mas constituir uma oportunidade para apoiar os professores e discutir os resultados alcançados.

A transformação das práticas pedagógicas é, portanto, um processo gradual. Mudanças significativas exigem tempo, continuidade e acompanhamento. Uma formação isolada pode gerar novas ideias, mas a consolidação dessas ideias depende de oportunidades para experimentação, avaliação e reconstrução.

A escola que valoriza esse processo cria condições para que os professores sejam protagonistas de sua própria formação. Ao participar das decisões, experimentar novas estratégias e refletir sobre seus resultados, o docente desenvolve maior autonomia e responsabilidade sobre seu trabalho.

Assim, a formação continuada pode constituir-se como uma importante estratégia de transformação pedagógica quando está fundamentada no diálogo, na reflexão crítica, na colaboração e na análise da realidade escolar. Sua função não é oferecer respostas prontas, mas ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção dos profissionais.

A gestão escolar, nesse contexto, assume papel de articuladora e mobilizadora. Ao criar uma cultura institucional de aprendizagem, contribui para que a escola se desenvolva como uma comunidade profissional capaz de aprender com seus próprios desafios.

Portanto, qualificar a prática pedagógica significa investir simultaneamente na formação dos professores e nas condições institucionais que sustentam seu trabalho. A transformação educacional não depende apenas de novas técnicas, mas de profissionais valorizados, preparados e envolvidos coletivamente com a construção de uma educação de qualidade.

O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A equipe gestora ocupa uma posição estratégica na construção de uma escola comprometida com a formação permanente de seus profissionais. Sua atuação pode favorecer a aproximação entre os conhecimentos discutidos nos processos formativos e as situações concretas vivenciadas pelos professores em sala de aula. Para isso, é necessário compreender a gestão pedagógica como uma ação contínua de acompanhamento, diálogo, planejamento e avaliação.

O trabalho da equipe gestora não deve se restringir à organização burocrática da instituição. A dimensão pedagógica precisa ocupar lugar central, uma vez que as decisões relacionadas ao funcionamento da escola interferem diretamente nas condições de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, gestores e professores precisam atuar de maneira articulada na construção dos objetivos educacionais.Uma das principais atribuições da gestão é identificar as necessidades formativas da equipe. Esse diagnóstico pode ser realizado por meio da observação do cotidiano, da análise dos resultados de aprendizagem, das reuniões pedagógicas, dos registros dos professores e da escuta dos diferentes profissionais.

A partir dessas informações, torna-se possível planejar ações mais adequadas à realidade da escola.

A formação continuada precisa estar vinculada ao projeto pedagógico da instituição. Quando os temas estudados estão relacionados aos objetivos definidos coletivamente, a formação deixa de ser uma ação isolada e passa a contribuir para a construção da identidade pedagógica da escola.

Nesse processo, a coordenação pedagógica exerce papel fundamental. O acompanhamento do planejamento, a organização dos momentos de estudo, a discussão das práticas e o apoio aos professores constituem ações que aproximam formação e cotidiano escolar. A coordenação pode atuar como mediadora entre os conhecimentos teóricos e as necessidades concretas da equipe.

A gestão também precisa favorecer a circulação dos conhecimentos produzidos pelos professores. Um docente que desenvolve uma experiência significativa pode compartilhá-la com seus colegas, possibilitando que a aprendizagem profissional se multiplique. Essa prática contribui para a valorização dos saberes docentes e fortalece o trabalho colaborativo.

Tardif (2002) ressalta que os saberes profissionais estão relacionados às experiências vivenciadas pelos professores. Dessa maneira, a gestão pode criar oportunidades para que essas experiências sejam analisadas e socializadas, transformando o conhecimento individual em patrimônio coletivo da instituição.Outro aspecto importante é o acompanhamento das mudanças realizadas após os processos formativos. Não basta oferecer uma formação e considerar encerrada a responsabilidade da gestão. É necessário acompanhar como os conhecimentos discutidos estão sendo incorporados ao planejamento e às práticas, identificando avanços, dificuldades e necessidades de novas intervenções.

Esse acompanhamento deve ser realizado em uma perspectiva formativa. O objetivo não é fiscalizar o professor, mas oferecer apoio para que ele possa experimentar, avaliar e aperfeiçoar suas estratégias. Uma relação baseada na confiança favorece maior abertura para discutir dificuldades e buscar soluções.

A equipe gestora também pode estimular a construção de projetos coletivos. Projetos interdisciplinares, práticas de leitura, ações voltadas à inclusão, atividades culturais, propostas de educação ambiental e iniciativas relacionadas às tecnologias são exemplos de possibilidades que podem integrar formação e prática pedagógica.

A participação dos estudantes também deve ser considerada. Os resultados observados nas aprendizagens, seus interesses e suas necessidades podem fornecer informações importantes para orientar a formação dos professores. Dessa maneira, a formação deixa de estar centrada apenas nas demandas dos adultos e passa a considerar o impacto das práticas sobre os processos de aprendizagem.

A relação com as famílias e com a comunidade também pode ser discutida nos processos formativos. A escola possui uma função social que ultrapassa os limites da sala de aula, e os professores precisam compreender as características do território e dos sujeitos com os quais trabalham.

Freire (1996) destaca a importância de uma educação comprometida com o diálogo e com a realidade dos sujeitos. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a formação docente esteja relacionada ao contexto social e cultural em que a escola está inserida.

Outro papel importante da gestão é promover condições para que os professores tenham autonomia. A formação continuada não deve produzir dependência de modelos ou receitas pedagógicas. Ao contrário, deve favorecer a capacidade de analisar situações e tomar decisões fundamentadas.A gestão escolar pode, portanto, atuar como mediadora de um processo em que os professores se tornam pesquisadores de suas próprias práticas. Ao observar, registrar, analisar e avaliar o trabalho realizado, o docente constrói conhecimentos sobre sua atuação e identifica possibilidades de transformação.

A construção dessa cultura exige tempo e continuidade. Mudanças profundas não acontecem imediatamente após uma formação. É necessário estabelecer processos permanentes de estudo, experimentação, acompanhamento e avaliação.

Dessa forma, a equipe gestora contribui para transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem profissional. Nesse espaço, professores e gestores aprendem conjuntamente, compartilham responsabilidades e constroem estratégias para enfrentar os desafios educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a relação entre gestão escolar e formação continuada de professores constitui um elemento importante para a qualificação da prática pedagógica. Em um contexto educacional marcado por mudanças constantes e por demandas cada vez mais diversificadas, a formação profissional não pode ser compreendida como uma etapa concluída com a formação inicial, mas como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento.

A formação continuada apresenta maior potencial quando está articulada ao cotidiano da escola e às necessidades concretas dos professores e estudantes. Nesse sentido, ações formativas desvinculadas da realidade institucional tendem a apresentar limitações, enquanto processos baseados na reflexão sobre a prática, no diálogo e na colaboração podem produzir aprendizagens mais significativas.

A gestão escolar possui papel fundamental nesse processo. Sua responsabilidade não se limita às questões administrativas, pois envolve também a criação de condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao organizar tempos e espaços de formação, promover a participação docente, acompanhar as práticas e estimular o trabalho coletivo, a equipe gestora contribui para a construção de uma cultura institucional voltada à aprendizagem permanente.Também foi possível observar que a formação continuada pode favorecer a autonomia profissional dos professores. Quando os docentes são reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimentos, suas experiências passam a constituir importante fonte para a construção coletiva de saberes. Essa valorização fortalece a identidade profissional e contribui para relações mais colaborativas no ambiente escolar.

A formação precisa, portanto, superar uma perspectiva baseada exclusivamente em cursos, palestras e capacitações pontuais. Grupos de estudo, planejamento coletivo, análise de práticas, estudos de caso, observação colaborativa, documentação pedagógica e discussão dos resultados de aprendizagem são possibilidades que podem ser incorporadas ao cotidiano da instituição.

Os desafios existentes, como falta de tempo, diversidade das necessidades formativas, limitações de recursos e possíveis resistências, não devem impedir a construção de processos formativos. Ao contrário, esses desafios podem constituir pontos de partida para que a própria escola identifique suas necessidades e desenvolva estratégias adequadas à sua realidade.

A gestão democrática também se apresenta como condição importante para esse processo. A participação dos professores na definição das prioridades formativas favorece o sentimento de pertencimento e contribui para que as ações desenvolvidas tenham maior significado. O diálogo, a escuta e a construção coletiva fortalecem o compromisso dos profissionais com os objetivos educacionais.

A formação continuada também pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas. Ao refletir sobre planejamento, avaliação, inclusão, metodologias, tecnologias e trabalho interdisciplinar, os professores ampliam suas possibilidades de intervenção e podem construir respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que a transformação das práticas não depende exclusivamente da vontade individual dos professores. As condições institucionais são fundamentais. Por isso, a gestão precisa atuar na organização dos tempos, dos espaços, dos recursos e das relações profissionais que sustentam o trabalho docente.

A escola que aprende é aquela que reconhece que seus profissionais também estão em permanente processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, professores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar tornam-se corresponsáveis pela construção de uma educação de qualidade.

Conclui-se, portanto, que a gestão escolar e a formação continuada devem caminhar de maneira articulada. Uma gestão comprometida com a dimensão pedagógica pode transformar os espaços formativos em momentos de reflexão, diálogo, produção de conhecimentos e reconstrução das práticas educativas.

Mais do que oferecer respostas prontas aos professores, a formação continuada precisa criar condições para que eles desenvolvam autonomia intelectual e profissional. Cabe à gestão favorecer esse processo, garantindo que o estudo e a reflexão façam parte da cultura institucional.

Assim, investir na formação dos professores significa também investir na própria escola. Uma instituição que valoriza seus profissionais, reconhece seus saberes e cria oportunidades permanentes de aprendizagem fortalece sua capacidade de enfrentar desafios e de construir práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e significativas.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR: ROSENY GOMES DE AZEVEDO

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação do leitor na primeira infância, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil no processo de constituição do sujeito leitor, destacando suas contribuições para a construção de sentidos, ampliação do repertório cultural e desenvolvimento da linguagem. Fundamenta-se em autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro e Sonia Kramer, que compreendem a leitura como prática social e cultural, iniciada desde os primeiros anos de vida. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com base em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados indicam que o contato com a literatura desde a infância favorece o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da escuta e da interpretação, além de fortalecer vínculos afetivos entre crianças e adultos mediadores da leitura. Observa-se que a mediação do professor e o acesso a livros de qualidade são fatores determinantes para a formação do leitor. Conclui-se que a literatura infantil deve ser valorizada como elemento central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, garantindo experiências significativas que contribuam para a formação de leitores críticos e participativos.

Palavras-chave: Literatura infantil; Formação do leitor; Educação Infantil; Leitura; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Children’s literature plays a fundamental role in the formation of readers in early childhood, contributing to children's cognitive, linguistic, emotional, and social development. This study aims to analyze the importance of children's literature in the process of forming the reader, highlighting its contributions to meaning-making, cultural repertoire expansion, and language development. It is based on theoretical contributions from Magda Soares, Emilia Ferreiro, and Sonia Kramer, who understand reading as a social and cultural practice that begins in early childhood. The methodology is qualitative, based on bibliographic review and analysis of pedagogical practices in Early Childhood Education. The findings indicate that early contact with literature enhances imagination, oral language, listening skills, and interpretation, as well as strengthens affective bonds between children and adult mediators. It is observed that teacher mediation and access to quality books are essential for reader development. The study concludes that children's literature should be valued as a central element in Early Childhood Education practices, ensuring meaningful experiences that contribute to the formation of critical and participatory readers.

Keywords: Children’s literature; Reader formation; Early Childhood Education; Reading; Child development

.INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque na Educação Infantil, sendo reconhecida como um importante instrumento para a formação do leitor desde os primeiros anos de vida. O contato com histórias, livros e narrativas possibilita à criança não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a ampliação de seu repertório cultural, a construção da imaginação e a compreensão do mundo que a cerca. Nesse sentido, a formação do leitor na primeira infância não se restringe ao processo formal de alfabetização, mas envolve experiências significativas de interação com a leitura em diferentes contextos. De acordo com Magda Soares (2004), a leitura deve ser compreendida como prática social, o que implica inseri-la no cotidiano das crianças de forma significativa e contextualizada. Já Emilia Ferreiro (1999) destaca que a criança constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, a partir de suas interações com o ambiente letrado. Dessa forma, o contato com a literatura infantil contribui para a construção dessas hipóteses, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Além disso, a literatura infantil desempenha um papel fundamental na construção de vínculos afetivos. Momentos de leitura compartilhada entre adultos e crianças promovem a escuta, o diálogo e o prazer pela leitura, aspectos essenciais para a formação de leitores. Conforme aponta Sonia Kramer (2005), a Educação Infantil deve garantir experiências culturais que respeitem a infância e valorizem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. No contexto escolar, o professor assume papel central como mediador da leitura, sendo responsável por selecionar obras de qualidade, organizar ambientes leitores e promover práticas que incentivem o interesse pelas narrativas. Assim, a literatura infantil não deve ser utilizada apenas como recurso didático, mas como experiência estética e cultural que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil na formação do leitor na primeira infância, destacando o papel da mediação pedagógica e das experiências literárias na construção de sujeitos leitores críticos e participativos.

2.A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA CULTURAL NA INFÂNCIA

A literatura infantil deve ser compreendida como uma prática cultural que insere a criança no universo simbólico da linguagem, possibilitando o acesso a diferentes formas de expressão, narrativas e visões de mundo. Desde os primeiros anos de vida, o contato com histórias, contos, poemas e livros ilustrados contribui para a construção de sentidos, estimulando a imaginação e favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral. Nesse contexto, a literatura não se limita a um instrumento pedagógico, mas constitui-se como experiência estética que amplia o repertório cultural da criança e fortalece sua relação com a cultura escrita. Ao ouvir histórias, a criança participa de um processo de significação que envolve emoções, memórias e interpretações próprias. Esse contato possibilita que ela compreenda diferentes perspectivas, reconheça elementos culturais diversos e desenvolva a capacidade de simbolizar o mundo. De acordo com Sonia Kramer (2005), a infância é um tempo de produção cultural, no qual as crianças não apenas recebem, mas também recriam e ressignificam as experiências vividas. Nesse sentido, a literatura infantil contribui para a formação de sujeitos ativos, capazes de interpretar e transformar a realidade. Além disso, a literatura infantil está diretamente relacionada à construção da identidade e da subjetividade. Ao se identificar com personagens, situações e narrativas, a criança elabora sentimentos, compreende emoções e amplia sua visão de mundo. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança reconheça a si mesma e ao outro em diferentes contextos.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade presente nas obras literárias. O acesso a livros que abordam diferentes culturas, realidades e modos de vida contribui para a formação de uma consciência crítica e para o respeito à diversidade. Assim, a literatura infantil também desempenha um papel social, promovendo valores como empatia, respeito e inclusão. Dessa forma, ao ser compreendida como prática cultural, a literatura infantil assume um papel essencial na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral da criança e para a construção de experiências significativas que vão além do ensino formal.

2.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A formação do leitor na primeira infância é um processo que se inicia nas primeiras interações da criança com a linguagem, muito antes da alfabetização formal. Esse processo está diretamente relacionado às experiências vividas em ambientes letrados, nos quais a criança tem contato com livros, histórias e práticas sociais de leitura. Assim, formar leitores implica possibilitar vivências significativas que favoreçam a construção de sentidos, o desenvolvimento da linguagem e o interesse pela leitura. Segundo Emilia Ferreiro (1999), a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, elaborando hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências com textos e contextos sociais. Dessa forma, mesmo antes de ler convencionalmente, a criança já interpreta imagens, reconhece símbolos e compreende que a escrita possui funções comunicativas. Esse contato inicial é essencial para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, Magda Soares (2004) destaca a importância do letramento, entendido como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita

Para a autora, não basta aprender a ler e escrever; é necessário compreender o uso social dessas habilidades. Assim, a formação do leitor na infância depende da vivência de situações reais de leitura, como ouvir histórias, manusear livros e participar de momentos de leitura compartilhada. Outro aspecto fundamental é o papel do prazer na leitura. A construção do hábito leitor está diretamente relacionada às experiências afetivas que a criança estabelece com os livros. Quando a leitura é mediada de forma sensível, envolvente e significativa, a criança desenvolve curiosidade, interesse e vínculo com a literatura. Dessa forma, a formação do leitor na primeira infância exige ambientes ricos em estímulos, acesso a obras de qualidade e a presença de adultos mediadores que valorizem a leitura. Essas condições são essenciais para que a criança construa uma relação positiva com a linguagem escrita, desenvolvendo-se como leitora desde os primeiros anos de vida.

2.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA LEITURA LITERÁRIA

A mediação do professor constitui um elemento central na formação do leitor na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao contato das crianças com a literatura. O educador atua como elo entre a criança e o texto literário, sendo responsável por criar condições para que a leitura se torne uma experiência significativa, prazerosa e formativa. Nesse sentido, a mediação não se limita à leitura em voz alta, mas envolve um conjunto de práticas que favorecem a interação, a escuta e a construção de sentidos.De acordo com Sonia Kramer (2005), o professor deve promover experiências culturais que valorizem a criança como sujeito ativo, capaz de interpretar e ressignificar as narrativas. Assim, a mediação exige sensibilidade para reconhecer as diferentes formas de expressão infantil, respeitando o tempo, o interesse e a participação de cada criança. A leitura literária, quando mediada de forma qualificada, possibilita o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento crítico. Além disso, a escolha das obras literárias é um aspecto fundamental da mediação. Cabe ao professor selecionar livros de qualidade estética e literária, que apresentem diversidade de temas, linguagens e representações.

A variedade de gêneros, como contos, poesias, parlendas e histórias ilustradas, amplia o repertório das crianças e enriquece suas experiências com a leitura. Outro elemento importante refere-se à forma como a leitura é realizada. A leitura expressiva, com entonação adequada, pausas e envolvimento emocional, contribui para despertar o interesse das crianças e favorecer a compreensão do texto. Após a leitura, o diálogo sobre a história, a valorização das interpretações infantis e a possibilidade de recontar ou dramatizar a narrativa ampliam o processo de construção de sentidos.

Portanto, a mediação do professor na leitura literária é essencial para a formação do leitor na primeira infância. Ao atuar de maneira intencional e sensível, o educador contribui para o desenvolvimento de uma relação positiva com a leitura, incentivando o prazer, a curiosidade e o interesse pelos livros desde os primeiros anos de vida.

2.3 LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A literatura infantil contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao entrar em contato com narrativas, personagens e diferentes formas de linguagem, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a oralidade e aprimora sua capacidade de escuta e interpretação. Esse processo favorece a construção do pensamento, possibilitando que a criança organize ideias, formule hipóteses e compreenda o mundo de forma mais complexa. No aspecto cognitivo, a literatura estimula a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para a aprendizagem. Ao acompanhar histórias, a criança estabelece relações, antecipa acontecimentos e constrói significados, exercitando habilidades fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Além disso, o contato com diferentes gêneros literários amplia o vocabulário e contribui para a familiarização com estruturas narrativas, favorecendo o processo de alfabetização futura.

Do ponto de vista emocional, a literatura infantil permite que a criança reconheça, expresse e elabore sentimentos. Ao se identificar com personagens e situações, ela vivencia emoções como alegria, medo, tristeza e coragem, desenvolvendo empatia e autoconhecimento. Esse processo é fundamental para a construção da autoestima e da identidade, pois possibilita à criança compreender a si mesma e ao outro. No âmbito social, a literatura promove a compreensão de valores, normas e relações humanas. Histórias que abordam temas como amizade, respeito, diversidade e cooperação contribuem para a formação ética e para a convivência em grupo. Ao compartilhar momentos de leitura, as crianças também desenvolvem habilidades de interação, diálogo e escuta. Além disso, a literatura infantil tem um papel relevante na formação cultural, ao apresentar diferentes contextos, tradições e modos de vida. Essa diversidade contribui para a construção de uma visão de mundo mais ampla e para o respeito às diferenças. Dessa forma, a literatura infantil reafirma-se como elemento essencial na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança e para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a literatura infantil desempenha um papel essencial na formação do leitor na primeira infância, constituindo-se como uma prática cultural, pedagógica e social de grande relevância. Ao longo da análise, foi possível compreender que o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais.Com base nas contribuições de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Sonia Kramer, constatou-se que a formação do leitor não se restringe ao processo de alfabetização, mas envolve a inserção da criança em práticas sociais de leitura, nas quais o livro é mediador de experiências significativas. Nesse sentido, a literatura infantil deve ser compreendida como direito da criança e como elemento central no currículo da Educação Infantil. Destacou-se, ainda, o papel fundamental do professor como mediador da leitura, responsável por criar ambientes leitores, selecionar obras de qualidade e promover práticas que despertem o interesse e o prazer pela leitura. A mediação sensível e intencional contribui para a construção de vínculos com a leitura, favorecendo o desenvolvimento do hábito leitor desde a infância.

Além disso, a literatura infantil mostrou-se potente na promoção de valores como empatia, respeito à diversidade e construção da identidade, reafirmando sua importância na formação de sujeitos críticos e participativos. Dessa forma, investir em práticas pedagógicas que valorizem a literatura é essencial para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Conclui-se, portanto, que a literatura infantil deve ocupar um lugar central nas práticas educativas, sendo reconhecida como ferramenta indispensável para a formação do leitor e para o desenvolvimento pleno das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais leitora, crítica e sensível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS FERREIRO,

Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1999. KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2005. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

AUTOR:MARIA DE JESUS SANTOS

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção de uma educação libertadora, democrática e comprometida com a transformação social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e reflexivo, fundamentada principalmente nas obras do educador brasileiro e em estudos sobre pedagogia crítica. O trabalho discute a educação como prática de liberdade, a crítica à educação bancária, a importância do diálogo, a conscientização e o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Também aborda o papel do professor, a valorização dos saberes populares e os desafios para a efetivação de práticas pedagógicas democráticas no contexto escolar. A análise evidencia que a proposta freireana compreende o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente a realidade e participar de sua transformação. Conclui-se que uma educação libertadora exige práticas pedagógicas que articulem conhecimento, reflexão crítica, diálogo e participação social, sem desconsiderar as desigualdades estruturais que condicionam o acesso à educação e as experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação libertadora; Pedagogia crítica; Autonomia; Transformação social.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Paulo Freire's thought to the development of a liberating, democratic education committed to social transformation. It is a bibliographic study with a qualitative approach and a descriptive and reflective nature, based primarily on the works of the Brazilian educator and studies on critical pedagogy. The article discusses education as a practice of freedom, the critique of the banking model of education, the importance of dialogue, critical consciousness, and the development of learners' autonomy. It also addresses the teacher's role, the appreciation of popular knowledge, and the challenges involved in implementing democratic pedagogical practices in the school context. The analysis shows that Freire's educational approach views students as historical subjects capable of critically interpreting reality and participating in its transformation. It concludes that liberating education requires pedagogical practices that integrate knowledge, critical reflection, dialogue, and social participation, while acknowledging the structural inequalities that shape access to education and learning experiences.

Keywords: Paulo Freire; Liberating education; Critical pedagogy; Autonomy; Social transformation.