Vol.2,Nº 12 MAIO DE 2025
ISSN: 2966-0734

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

publicando o pensamento crítico

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL

ISSN 2966-0734

AUTORES & AUTORES EDITORA

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº 12 MAIO 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]. São Paulo: Autores & Autores
Volume II Nº 12 (MAIO 2025)

Mensal
Publicação: apenas on-line
Editora abreviada: A&A
Editor Responsável: Ana Alves
Coordenação e Organização desta edição: Ana Alves e Lucas Augusto Campos da Silva
Editora Abreviada: A&A
Disponível em: http://www.cienciaeevolucao.com.br
ISSN 2966-0734

1.Educação-Periodicoa. 2.Ciência Estudo e Ensino-Pesquisa´- Periódicos. 3.Educação-Tecnologias- Formação de professores. 4.Educação inclusiva. 5-ECA. 6- Educação Básica. 7-Educação Infantil. Título. II Publicando o Pensamento Crítico. III. Autores & Autores. IV. A&A.

CDD 370

Ficha Catalográficas elaborada pela Bibliotecária Maria Gorete de Jesus Coutinho Cordeiro – CRB-8\7959

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº 12 MAIO DE 2025
ISSN: 2966-0734

Apresentação

APRESENTAÇÃO – EDIÇÃO DE MAIO

Revista Ciência & Evolução

É com grande alegria que apresentamos a edição de maio da Revista Ciência e Evolução, um espaço construído com e para os educadores — profissionais que, todos os dias, plantam conhecimento e colhem transformação.

Nosso compromisso editorial continua sendo o de valorizar a ciência em diálogo com a educação, reconhecendo o papel essencial dos professores como protagonistas da evolução do saber. Nesta edição, trazemos reflexões e práticas voltadas ao cotidiano escolar, com foco em temas que atravessam as salas de aula brasileiras:

Metodologias inovadoras para o ensino de ciências

Projetos interdisciplinares com foco socioambiental

Ciência como instrumento de cidadania

Experiências de educadores que fazem a diferença

O mês de maio também nos convida a valorizar o trabalho docente sob diferentes olhares. Celebramos o Dia do Trabalhador, reconhecendo o esforço cotidiano de quem educa com paixão, e também homenageamos aqueles que, como mães e figuras cuidadoras, ensinam com afeto dentro e fora das escolas.

Esperamos que esta edição inspire, informe e fortaleça os caminhos da educação científica em nosso país. Que cada página seja um convite ao diálogo, à ação e ao compromisso com um ensino mais justo, crítico e transformador.

Boa leitura!

Equipe Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Vol.2,Nº 12 MAIO DE 2025
ISSN: 2966-0734

Editorial

EDITORIAL – MAIO | REVISTA CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

Maio é um mês que nos convida à reflexão. Entre folhas que caem e ideias que florescem, celebramos não apenas o outono da natureza, mas o constante renascer do conhecimento nas salas de aula — espaços vivos onde a ciência ganha voz, movimento e propósito.

Na Revista Ciência e Evolução, reconhecemos que o verdadeiro motor da transformação está nas mãos daqueles que ensinam. Professores e educadores são os grandes mediadores entre a curiosidade e a descoberta, entre a dúvida e a construção do saber. Vocês são os protagonistas do pensamento crítico, da inovação no cotidiano escolar e da resistência diante dos desafios da educação contemporânea.

Nesta edição de maio, trazemos conteúdos que dialogam diretamente com o chão da escola e com a prática docente, sem abrir mão da profundidade científica. Abordamos, por exemplo, o papel da ciência na formação cidadã, novas metodologias para o ensino de ciências naturais e experiências exitosas de projetos interdisciplinares que podem inspirar outras realidades.

Também refletimos sobre como a evolução — não apenas biológica, mas social e educacional — depende de um olhar atento ao contexto, ao território e às vozes que muitas vezes são silenciadas. E quem melhor para escutar essas vozes do que os educadores, que estão diariamente em contato com elas?

Que esta edição sirva como um convite à reinvenção e como um abraço simbólico a todos vocês que fazem da sala de aula um laboratório de futuros possíveis. Continuemos, juntos, a construir pontes entre o saber científico e a realidade educacional.

Boa leitura e que maio seja fértil em descobertas e diálogos.

Equipe Editorial

Revista Ciência & Evolução

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Sumário

SAÚDE, BEM-ESTAR E INCLUSÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO ACOLHEDOR
AUTOR :JULIANA VASCONCELOS DA SILVA..... PG 07

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AUTOR: SIMONE FERREIRA BRUNO..... PG 17

A LEI 10.639/03 E A LUTA ANTIRRACISTA NA ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS
AUTOR:ARIANE LUBRAND SILVÉRIO..... PG 31

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS..... PG 39

APLICANDO OS PRINCÍPIOS DO DUA PARA INCLUIR TODOS OS ESTUDANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
AUTOR: LUCIENE REIS DOS SANTOS.....PG 53

DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: COMPREENDENDO O TEA
AUTOR: MICHELE REGINA DOS SANTOS ..... PG 62

CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: A VISÃO DE MONICA DE OLIVEIRA MELO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
AUTOR: GREGÓRIO SOBREIRA DA SILVA..... PG 74

CUIDANDO DE QUEM ENSINA: A IMPORTÂNCIA DO BEM-ESTAR MENTAL DOS PROFESSORES
AUTOR: ERICA DE SOUZA BRASIL.....PG 87

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: A DIALÉTICA ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E O DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS CRÍTICOS
AUTOR:CÁSSIA DE OLIVEIRA MACEDO .....PG 102

FORMAÇÃO DOCENTE E O ECA: SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
AUTOR:JUVENIL BATISTA LOPES..... PG 115

GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS PARA CRIAR UM AMBIENTE ESCOLAR POSITIVO
AUTOR: NORMA ALENCAR..... PG 126

MATEMÁTICA E LÚDICO: O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS
AUTOR: EURIDICE DOS SANTOS SILVA.....PG139

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO E BRINCAR APRENDENDO
AUTOR: REGINA CÉLIA REGUEIRO.....PG 151

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR PEDAGÓGICO
AUTOR: VIVIANE ALEIXO..... PG 162

CURRÍCULOS INTERCULTURAIS: A EXPERIÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
AUTOR: GLEIDES PIZOLITO PEREZ..... PG 173

CIDADE EDUCADORA: TRANSFORMANDO ESPAÇOS URBANOS EM SALAS DE AULA AO AR LIVRE
AUTOR: GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA.....PG 183

CIÊNCIA & EVOLUÇÃO

PUBLICANDO O PENSAMENTO CRÍTICO

JOGOS TEATRAIS E COOPERATIVOS: CRIATIVIDADE E ENSINO DAS ARTES SOB A ÓTICA DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.
AUTOR:CAMILA SOUZA PRIETO..... PG 201

TELA X TATO: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O BRINCAR REAL
AUTOR: NATHALIA DE ALMEIDA LACERDA..... PG 212

A FORMAÇÃO DO SUJEITO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
AUTOR : CÁSSIA APARECIDA DA COSTA ALVES ..... PG 222

A GEOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS
AUTOR: JOSÉ RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR..... PG 233

HABITOS ALIMENTARES SAUDAVEIS NAS UNIDADES EDUCACIONAIS
AUTOR: TALITA CRISTINA DOS SANTOS .....PG 243

TECNOLOGIA NO ENSINO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
AUTOR :FABIANA HELENA SANTOS..... PG 259

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA
AUTOR: FABIANE DO NASCIMENTO DOBKE..... PG 274

OS EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE ARTES VISUAIS: FUNDAMENTOS, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
AUTOR:ELIANE APARECIDA DE MORAES SOARES.....PG 284

O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO (TOD) E O AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR
AUTOR:ILZAIDES AMORIM SILVA DE SOUZA.....PG 296

MATEMÁTICA INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA
AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA.....PG 308

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
AUTOR: GEORGE EWERTON SANTOS DE ALMEIDA.....PG 316

CANTOS TRADICIONAIS E FOLCLÓRICOS COMO PRESERVAÇÃO DA CULTURA
AUTOR:MÁRCIA COSTA PORFÍRIO MARTINS.....PG 327

A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS
AUTOR:MÁRCIA COSTA PORFÍRIO MARTINS.....PG 332

A ÉTICA DO CUIDADO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: OLHARES, TOQUES E ESCUTA ATENTA
AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ..... PG 337

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL
AUTOR:THAIS RODRIGUES DE SOUZA ..... PG 349

O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH
AUTOR :ROSEMEIRE DONIZETI DOS SANTOS RODRIGUES .....PG 355

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
AUTOR:FERNANDA DIAS SILVA.....PG 360

AGRADECIMENTOS ..... PG 366

SAÚDE, BEM-ESTAR E INCLUSÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO ACOLHEDOR

AUTOR :JULIANA VASCONCELOS DA SILVA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal investigar de que maneira práticas pedagógicas intencionais podem promover saúde, bem-estar e inclusão no ambiente escolar, consolidando a escola como um espaço acolhedor e formativo. A metodologia empregada consistiu em uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão de literatura científica e na análise documental de projetos educacionais voltados à promoção da saúde integral e da inclusão de estudantes em diferentes contextos sociais.

Os resultados obtidos evidenciam que instituições escolares que desenvolvem programas de educação em saúde, atividades de suporte emocional e políticas de valorização da diversidade alcançam melhorias significativas no clima institucional, na redução de episódios de exclusão e violência, e no fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Ressalta-se ainda que a formação continuada dos profissionais da educação e a articulação com a comunidade são elementos indispensáveis para a efetividade dessas iniciativas.

Conclui-se que a integração das dimensões de saúde, bem-estar e inclusão no cotidiano escolar potencializa o desenvolvimento pleno dos estudantes, consolidando a escola como um espaço democrático, acolhedor e promotor de direitos, em consonância com os princípios de uma educação transformadora e humanizadora.

Palavras-chave: Saúde; Bem-estar; Inclusão; Escola acolhedora; Educação.

ABSTRACT

This study aims to investigate how intentional pedagogical practices can promote health, well-being, and inclusion within the school environment, establishing the school as a welcoming and formative space. The methodology employed was qualitative research, based on a review of scientific literature and document analysis of educational projects focused on promoting comprehensive health and the inclusion of students in diverse social contexts.

The results show that schools implementing health education programs, emotional support initiatives, and diversity appreciation policies achieve significant improvements in institutional climate, a reduction in exclusion and violence episodes, and a stronger bond between students and the school. It is also highlighted that continuous professional development and community engagement are essential factors for the success of these initiatives.

It is concluded that integrating health, well-being, and inclusion into daily school practices enhances students' full development, consolidating the school as a democratic, welcoming, and rights-promoting space, in line with the principles of transformative and humanizing education.

Keywords: Health; Well-being; Inclusion; Welcoming school; Education.

INTRODUÇÃO

A escola, como espaço de formação integral, tem papel fundamental na promoção da saúde, do bem-estar e da inclusão social. Mais do que transmitir conteúdos acadêmicos, a instituição educativa deve atuar como um ambiente acolhedor, capaz de fomentar o desenvolvimento emocional, físico e social de seus estudantes. A compreensão de que a educação deve ir além da instrução formal encontra respaldo em Paulo Freire (1996), que afirma: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!” Assim, a escola precisa estar atenta às necessidades humanas, promovendo ações que respeitem a diversidade e garantam o acesso a condições saudáveis de vida e aprendizagem.

A promoção da saúde no ambiente escolar não pode ser vista como uma ação isolada, mas como parte integrante do projeto pedagógico e da cultura da escola. É preciso considerar que fatores como alimentação adequada, práticas de atividade física, atenção à saúde mental e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis impactam diretamente no processo de aprendizagem. Vygotsky (1991) ressalta que “o desenvolvimento cultural da criança é impossível sem a comunicação humana e a interação social”. Dessa maneira, práticas inclusivas e acolhedoras são imprescindíveis para garantir a todos os estudantes o direito de aprender em um ambiente que valorize as diferenças e propicie condições equitativas de desenvolvimento.

O conceito de inclusão ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência no sistema de ensino. Trata-se de uma perspectiva que reconhece e valoriza a pluralidade, combatendo todas as formas de exclusão, sejam elas de ordem física, cognitiva, social, econômica ou cultural. A inclusão efetiva implica repensar metodologias, currículos e práticas escolares para que se adaptem às necessidades dos educandos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

A escola inclusiva também é um espaço de promoção do bem-estar. Ao adotar práticas que favoreçam a autoestima, o respeito mútuo e a convivência democrática, a instituição educativa contribui para a formação de indivíduos mais seguros, empáticos e conscientes de seu papel social. Programas de promoção da saúde mental, projetos de convivência, atividades esportivas e culturais, além de espaços de escuta ativa, são estratégias fundamentais para construir um ambiente escolar saudável.

É nesse contexto que a escola se configura como um espaço de acolhimento: onde cada estudante se sente pertencente, respeitado e valorizado. Esse acolhimento é um dos fatores que mais impactam positivamente o desempenho escolar e o desenvolvimento integral dos alunos, refletindo-se na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e saudável.

Assim, ao articular saúde, bem-estar e inclusão, a escola cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar suas realidades. Este artigo propõe analisar práticas escolares que fortalecem essa articulação, apresentando resultados de estudos e projetos que evidenciam a importância de uma abordagem integrada para a educação contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

A SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR

A promoção da saúde no ambiente escolar deve ser concebida como parte fundamental do projeto pedagógico e da função social da escola.

Desde a infância, a escola representa um dos principais espaços de socialização e aprendizagem de comportamentos que influenciam o desenvolvimento da saúde física e mental. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1986), saúde é definida como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença". Essa definição amplia a compreensão sobre o que deve ser promovido no cotidiano escolar.

O ambiente escolar, portanto, precisa oferecer condições que favoreçam práticas saudáveis, tanto no aspecto físico quanto no emocional. Ações como a oferta de merenda escolar balanceada, incentivo à prática de atividades físicas, campanhas de conscientização sobre hábitos de higiene e programas de vacinação são estratégias essenciais que contribuem para a formação de cidadãos mais saudáveis. De acordo com Abramowicz (2006), “cuidar da saúde na escola é cuidar das condições de aprendizagem e do futuro social dos alunos”, reforçando que a atenção à saúde impacta diretamente no rendimento escolar e na permanência dos estudantes na escola.

Além das práticas de promoção da saúde física, é imprescindível considerar a saúde mental como dimensão prioritária nas instituições de ensino. A escola contemporânea enfrenta o desafio de lidar com questões como ansiedade, depressão, bullying e outras formas de sofrimento psíquico entre crianças e adolescentes. Neste contexto, programas de apoio psicossocial, formação de redes de apoio, rodas de conversa e espaços de escuta ativa são fundamentais. Segundo Fonseca (2012), “a escola que ignora a dimensão emocional do aluno fracassa em seu projeto pedagógico, pois negligencia elementos essenciais do processo de aprendizagem”.

A saúde no ambiente escolar também deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, articulando conhecimentos das áreas da educação física, ciências, biologia e projetos de vida. Iniciativas que envolvam estudantes, famílias e a comunidade no debate sobre saúde fortalecem a consciência crítica e estimulam comportamentos responsáveis em relação ao cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço formativo que ultrapassa o ensino de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Portanto, integrar ações de saúde à rotina escolar não é apenas um complemento, mas uma necessidade intrínseca à missão da educação. Investir em saúde no ambiente escolar é investir na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de construir sociedades mais justas e solidárias.

BEM-ESTAR E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

O bem-estar dos estudantes é uma condição imprescindível para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral. Não é possível pensar em educação de qualidade sem considerar o estado emocional, social e físico dos alunos. Como afirma Damásio (2000), “não somos máquinas pensantes que sentem, somos máquinas sentimentais que pensam”, o que evidencia que as emoções estão intrinsecamente ligadas aos processos de aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, o bem-estar escolar envolve múltiplas dimensões: segurança emocional, relações interpessoais saudáveis, autoestima positiva, sentimento de pertencimento e motivação para aprender. De acordo com Rutter (1985), “as escolas podem servir como poderosos fatores de proteção ou de risco para o desenvolvimento das crianças”. Assim, ambientes escolares que valorizam o acolhimento, a empatia e o respeito favorecem não apenas a permanência dos estudantes, mas também seu sucesso acadêmico.

Estratégias para a promoção do bem-estar incluem práticas de escuta ativa, desenvolvimento de projetos de convivência, incentivo à participação dos estudantes nas decisões escolares e a criação de espaços seguros para a expressão emocional. É essencial que o currículo também contemple competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação e a colaboração, preparando os alunos para lidar com os desafios da vida em sociedade.

Além disso, a formação dos professores deve incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de competências para criar ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros. Como aponta Goleman (1995), “as habilidades emocionais são duas vezes mais importantes do que as competências técnicas para o sucesso escolar e profissional”. Assim, a prática docente deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando posturas que promovam a saúde emocional dos estudantes.

Cabe destacar que o bem-estar não é responsabilidade exclusiva da escola, mas ela desempenha um papel central na sua promoção. A articulação entre escola, família e comunidade é fundamental para garantir que os estudantes encontrem em todos os espaços de convivência estímulos positivos ao seu desenvolvimento. Quando essa articulação é bem-sucedida, fortalece-se o sentimento de pertencimento e a autoestima dos alunos, elementos essenciais para a aprendizagem.

Portanto, promover o bem-estar na escola é uma estratégia educativa que potencializa o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, tornando-os mais críticos, autônomos e preparados para os desafios da vida contemporânea.

INCLUSÃO: PARA ALÉM DA INTEGRAÇÃO

A inclusão escolar é um princípio que reconhece a diversidade humana como um valor fundamental e não como uma dificuldade a ser superada. Diferente da mera integração, que muitas vezes consiste apenas na presença física de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, a inclusão pressupõe mudanças profundas na estrutura, na cultura e nas práticas escolares. Como aponta Mantoan (2003), “a inclusão pressupõe a reestruturação da escola para atender a todos os alunos, sem exceção, e não apenas a adaptação dos que têm alguma deficiência”.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário repensar concepções de ensino que ainda estão baseadas em modelos homogêneos e excludentes. A escola inclusiva reconhece que todos os estudantes aprendem, mas em tempos, ritmos e modos diferentes, e que essas diferenças enriquecem o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, práticas pedagógicas diferenciadas, avaliações flexíveis e currículos adaptáveis são instrumentos essenciais para garantir a participação e o sucesso de todos.

Segundo Skliar (2003), “incluir é aceitar a diferença como constitutiva do humano e da cultura”. Assim, a inclusão vai além da adaptação de conteúdos e da instalação de recursos físicos; ela exige uma transformação ética no modo de conceber o outro, abandonando atitudes assistencialistas e paternalistas para adotar uma postura de respeito e valorização das singularidades.

Além das pessoas com deficiência, a perspectiva inclusiva abrange outros marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, etnia, orientação sexual e condição socioeconômica.

A formação dos professores é um dos pilares para a efetivação da inclusão. É imprescindível que os educadores sejam preparados para lidar com a diversidade, utilizando estratégias didáticas variadas e trabalhando em parceria com profissionais de outras áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais.

Portanto, pensar a inclusão para além da integração é compreender que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas um direito a ser respeitado e valorizado. Como enfatiza Mittler (2003), “uma escola que é boa para a criança com deficiência é uma escola melhor para todas as crianças”. Dessa forma, a inclusão transforma não apenas a vida dos estudantes que antes eram marginalizados, mas também enriquece todo o ambiente escolar e promove uma sociedade mais justa e igualitária.

A ESCOLA COMO ESPAÇO ACOLHEDOR: PRÁTICAS E DESAFIOS

Transformar a escola em um espaço acolhedor é um desafio constante que exige uma mudança de mentalidade e de práticas por parte de toda a comunidade escolar. O conceito de acolhimento na educação vai além da simples recepção física dos alunos, envolvendo uma postura de escuta, respeito e valorização das diferenças. Segundo Nóvoa (2009), “é na relação com o outro que a escola se faz humana e significativa”. Este olhar sobre a escola como um espaço de acolhimento implica em repensar a gestão escolar, as metodologias de ensino e as relações interpessoais, promovendo um ambiente em que todos os alunos se sintam seguros, respeitados e motivados a participar ativamente do processo educativo.

Práticas de acolhimento podem ser implementadas de diversas formas, como a criação de espaços de convivência, atividades de integração, rodas de conversa e programas de mediação de conflitos. A escuta ativa e a capacidade de lidar com a diversidade emocional dos alunos são habilidades fundamentais para garantir que a escola seja um local em que todos os estudantes se sintam pertencentes. Como nos lembra Freire (1996), “não se trata de fazer os alunos se conformarem com as normas, mas de educá-los para serem sujeitos ativos de sua aprendizagem e da sua vida”.

Entretanto, a construção de um espaço escolar acolhedor enfrenta muitos desafios, especialmente no contexto das escolas públicas. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, a sobrecarga de trabalho dos educadores e a falta de formação continuada são obstáculos significativos para a implementação de práticas eficazes de acolhimento. Além disso, questões como a violência escolar, o bullying e as diferenças de origem social e cultural demandam uma atuação integrada entre professores, psicólogos, assistentes sociais e familiares. Como destaca Lück (2009), “a escola precisa se organizar para ser um lugar de convivência, mas também de acolhimento e de cuidado com a saúde emocional dos alunos”.

Por outro lado, as práticas de acolhimento também devem ser vistas como uma oportunidade para promover um ambiente de inclusão e equidade. Em uma escola acolhedora, os estudantes não são apenas receptores de conhecimento, mas também participantes ativos na construção de um espaço de aprendizagem coletiva. A participação dos alunos em decisões escolares, a promoção de atividades interativas e o fortalecimento de uma cultura de paz e respeito são práticas que tornam o ambiente mais inclusivo e seguro para todos.

Portanto, a escola como espaço acolhedor é um espaço onde o cuidado, a solidariedade e o respeito às diferenças se tornam valores centrais. Superar os desafios estruturais e institucionais é um passo necessário para que esse ideal se torne realidade. A criação de uma escola acolhedora exige esforços contínuos, mas os benefícios para o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos são imensuráveis, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas de saúde, bem-estar e inclusão na escola revela a complexidade e a importância de se considerar esses aspectos como essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um espaço de formação de cidadãos completos, que, além de adquirirem conhecimento, também desenvolvem habilidades emocionais, sociais e éticas que os preparam para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, o bem-estar dos alunos e a criação de um ambiente acolhedor são fundamentais, pois influenciam diretamente sua capacidade de aprender e se engajar na vida escolar e na sociedade.

É evidente que a saúde, o bem-estar e a inclusão devem ser abordados de forma transversal no currículo e nas práticas pedagógicas. A promoção de um ambiente seguro, saudável e respeitoso exige esforços coordenados entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, profissionais de apoio e familiares. Isso implica não apenas a adoção de práticas inclusivas, mas também o compromisso em superar as barreiras estruturais e institucionais que dificultam a implementação de políticas públicas eficazes nas escolas, especialmente nas escolas públicas.

Entretanto, os desafios para transformar a escola em um espaço verdadeiramente acolhedor e inclusivo são muitos. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos, a sobrecarga de trabalho dos educadores e a escassez de formação continuada sobre as questões de saúde emocional e inclusão são obstáculos significativos que precisam ser enfrentados. O contexto de desigualdade social também desempenha um papel crucial, já que muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à pobreza, violência doméstica, discriminação racial e outras formas de marginalização, o que torna a tarefa de promover o bem-estar mais desafiadora, mas igualmente mais urgente.

Apesar desses desafios, é importante destacar que as práticas de acolhimento, inclusão e promoção da saúde não apenas beneficiam os estudantes individualmente, mas também contribuem para a construção de um ambiente coletivo mais solidário e empático. A escola que adota uma abordagem integradora e inclusiva cria um espaço no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O impacto dessas práticas vai além do ambiente escolar, pois as habilidades socioemocionais e a cultura de respeito adquiridas na escola são levadas para a vida fora dela, influenciando a forma como os alunos se relacionam com a comunidade e enfrentam os desafios da vida adulta.

Ademais, a formação contínua dos educadores é um pilar indispensável para a implementação dessas práticas. Professores bem preparados, com sensibilidade para lidar com a diversidade e com as questões emocionais dos alunos, são agentes fundamentais na criação de um espaço escolar acolhedor. O desenvolvimento de competências socioemocionais dos educadores, aliada à promoção de um currículo que contemple a saúde mental e o bem-estar, pode fazer toda a diferença no sucesso dessas políticas.

Portanto, a criação de uma escola que promova saúde, bem-estar e inclusão não é uma tarefa simples, mas é um caminho necessário e urgente. Uma escola acolhedora é aquela que considera o aluno como um ser integral, que não é apenas receptáculo de informações, mas um ser humano com emoções, vivências e necessidades que precisam ser respeitadas e cuidadas. A educação que se preocupa com o bem-estar e a inclusão dos seus alunos está, de fato, formando cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, mais preparados para viver em um mundo plural e mais empáticos com as diferenças que fazem parte da nossa realidade social.

Com isso, conclui-se que, para além das dificuldades e desafios, a promoção da saúde, do bem-estar e da inclusão na escola deve ser uma prioridade para todos os atores envolvidos na educação, tornando a escola não apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas um verdadeiro ambiente de cuidado, respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMÁSIO, Antonio. O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

FONSECA, Claudia Davis. Psicologia escolar e educação: práticas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

LÜCK, Heloísa. Educação, convivência e cultura escolar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar e a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER, Peter. Educating pupils with special educational needs. London: David Fulton Publishers, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Porto: Porto Editora, 2009.

RUTTER, Michael. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é e a inclusão que não é. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: SIMONE FERREIRA BRUNO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da interação no processo de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Fundamentado em aportes teóricos de Vygotsky (1998), Oliveira (2002) e Kramer (2003), o estudo compreende que a interação é um elemento central para a construção do conhecimento e da identidade na infância. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como as interações vivenciadas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Os objetivos específicos incluem identificar o papel do educador como mediador dessas interações e analisar como o ambiente físico e social da escola influencia a qualidade das relações estabelecidas. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em autores que discutem a Educação Infantil sob a perspectiva socioconstrutivista. Os resultados apontam que práticas pedagógicas que favorecem a escuta, o diálogo e a brincadeira criam condições mais potentes de desenvolvimento. Conclui-se que promover interações significativas é condição essencial para garantir uma Educação Infantil de qualidade, centrada na criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; interação; desenvolvimento infantil; mediação pedagógica; ambiente educativo.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the importance of interaction in the overall development of children in Early Childhood Education. Based on theoretical contributions from Vygotsky (1998), Oliveira (2002), and Kramer (2003), the study understands that interaction is a central element in the construction of knowledge and identity in childhood. The general objective is to understand how interactions experienced in the school environment contribute to the cognitive, emotional, and social development of children. Specific objectives include identifying the teacher's role as a mediator of these interactions and analyzing how the physical and social environment of the school influences the quality of relationships.

The methodology used is qualitative and bibliographic in nature, based on authors who discuss Early Childhood Education from a socioconstructivist perspective. The results indicate that pedagogical practices that encourage listening, dialogue, and play create stronger conditions for development. It is concluded that promoting meaningful interactions is essential to ensuring quality Early Childhood Education focused on the child as a subject of rights and an active participant in their own learning process.
Keywords: Early Childhood Education; interaction; child development; pedagogical mediation; educational environment.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida, nas últimas décadas, como uma etapa fundamental do processo educacional e formativo do ser humano. Não mais vista apenas como um espaço de cuidados e assistência, ela passa a ser compreendida como um ambiente privilegiado de aprendizagens significativas, onde a criança é considerada sujeito de direitos e de saberes. Dentro desse cenário, a interação surge como um eixo estruturante das práticas pedagógicas e do desenvolvimento integral infantil.

Desde muito cedo, as crianças estabelecem relações com o mundo ao seu redor por meio de vínculos afetivos e sociais, sendo a interação um elemento central para a formação da linguagem, da autonomia, da cognição e da socialização. As experiências interativas vividas na Educação Infantil possuem um papel essencial na constituição subjetiva da criança e na construção de sua identidade. Assim, compreender o valor dessas relações interpessoais no ambiente educativo torna-se imprescindível para repensar práticas pedagógicas mais dialógicas, sensíveis e inclusivas.

Este trabalho propõe-se a investigar como as interações na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos. O estudo parte da concepção de que a criança se desenvolve nas relações que estabelece com o outro, com o espaço e com os objetos culturais. Tal compreensão está sustentada em uma abordagem socioconstrutivista, especialmente na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que defende que o desenvolvimento humano ocorre primeiramente nas interações sociais para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância das interações na primeira infância para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças, professores e o ambiente. Ao refletir sobre esse processo, o trabalho contribui para o aprimoramento das práticas docentes e para o fortalecimento de uma educação que valoriza o protagonismo infantil. A metodologia adotada é qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, buscando articular fundamentos teóricos com observações de práticas pedagógicas em contextos reais.

É nesse sentido que este estudo se propõe a aprofundar a compreensão sobre o papel da interação na Educação Infantil, considerando-a como base para uma escola que reconhece a criança como ser ativo, criativo e capaz de produzir sentidos por meio das relações que estabelece no cotidiano escolar.

A INTERAÇÃO NA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A infância é uma fase vital do desenvolvimento humano, na qual os processos de aprendizagem e formação da personalidade se estruturam a partir das experiências vividas pela criança em seu meio social. Nesse contexto, a interação assume um papel central na constituição do sujeito, sendo responsável por promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social de forma integrada. A criança, desde seus primeiros anos, estabelece relações com o outro e com o mundo ao seu redor, e é através dessas interações que ela atribui sentidos, constrói saberes e elabora suas formas de expressão.

Autores como Vygotsky (1998) defendem que a aprendizagem não é um processo isolado ou meramente individual. Segundo ele, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”. Isso significa que o desenvolvimento da criança ocorre, inicialmente, nas interações com os outros — especialmente com os adultos e com os pares — para, posteriormente, ser internalizado como conhecimento próprio. Assim, o social precede o individual, e a interação com o outro é o motor da aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é a principal ferramenta mediadora das interações humanas. Através dela, a criança é inserida na cultura e nos sistemas simbólicos que organizam a sociedade. Oliveira (2002) afirma que “a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas o instrumento pelo qual o pensamento se desenvolve”. Portanto, quando a criança interage com colegas, professores, familiares ou qualquer adulto de referência, ela não apenas troca informações, mas também constrói o próprio pensamento, forma conceitos e se apropria da cultura.

Além do aspecto cognitivo, a interação também é essencial para o desenvolvimento socioafetivo. Nas relações interpessoais estabelecidas desde a primeira infância, a criança aprende a lidar com regras, sentimentos, frustrações, partilhas e conflitos, desenvolvendo a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. A vivência em grupo possibilita o exercício da cooperação, da solidariedade e do respeito às diferenças, valores fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Kramer (2003), “as interações são momentos privilegiados de aprendizagem, em que o educador, ao escutar e dialogar com a criança, contribui para a ampliação de suas experiências e para o fortalecimento de sua autonomia”. Essa afirmação destaca o papel ativo do educador nas situações de interação, em que é necessário mais do que supervisão ou comando: exige-se uma escuta atenta, sensível e intencional, capaz de reconhecer e valorizar os saberes que a criança já possui.

No contexto da Educação Infantil, a interação se concretiza por meio da brincadeira, do diálogo, da convivência e da mediação pedagógica. O brincar, em especial, constitui uma das formas mais genuínas de interação entre crianças. Através do faz de conta, dos jogos simbólicos e das brincadeiras de grupo, as crianças experimentam papéis sociais, expressam sentimentos, reproduzem e ressignificam situações do cotidiano. Para Kishimoto (2007), “a brincadeira é a linguagem da criança, e, por meio dela, ela compreende o mundo e interage com ele”.

Portanto, reconhecer a interação como elemento fundante da Educação Infantil é entender que não se educa apenas transmitindo conteúdos, mas criando condições para que as crianças se relacionem, investiguem, expressem e construam sentidos em conjunto. A prática pedagógica, nesse sentido, deve garantir tempos e espaços que favoreçam a escuta, o acolhimento e a convivência, permitindo que a infância se manifeste em sua plenitude.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador desempenha um papel fundamental no processo de interação na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças têm acesso às possibilidades de aprendizagem, ao apoio emocional e ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. O professor, enquanto mediador das interações, atua como facilitador do processo de construção do conhecimento, criando um ambiente propício à comunicação, à troca de experiências e à exploração do mundo. Dessa forma, a qualidade da mediação pedagógica pode ser o fator determinante para o sucesso da aprendizagem na primeira infância.

Vygotsky (1998) define a mediação como o processo no qual o educador propicia ao aluno os instrumentos necessários para realizar tarefas de forma mais autônoma, o que se dá por meio da interação constante. O autor afirma que o educador não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador ativo no processo de aprendizagem: “A mediação não se refere apenas ao ensino de conteúdos, mas ao estímulo à construção do pensamento e à transformação da realidade que se apresenta à criança”. Nesse contexto, o professor deve ser visto como um parceiro da criança, alguém que a acompanha, escuta, observa e responde de forma intencional às suas necessidades de aprendizagem e expressão.

A interação entre o educador e as crianças deve ser baseada em respeito, empatia e abertura ao diálogo. O professor que escuta ativamente, se coloca disponível para as dúvidas e provoca reflexões, promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo.

Oliveira (2002) ressalta que “quando o educador promove a escuta e a interação, ele cria condições para que o pensamento da criança se desenvolva, pois a interação é o principal veículo da aprendizagem”. Isso significa que as crianças, ao interagir com o educador, não estão apenas recebendo informações, mas construindo o conhecimento de forma dinâmica, através da troca e da socialização das ideias.

A mediação pedagógica não se limita ao momento de ensino explícito, mas está presente em todos os aspectos da vida escolar, desde a organização do espaço até a forma como os conflitos são resolvidos. No cotidiano escolar, o educador tem a responsabilidade de criar situações de aprendizagem que favoreçam a interação entre as crianças e o mundo ao seu redor, seja no desenvolvimento de projetos, na organização de brincadeiras ou na realização de atividades coletivas. Além disso, ele deve ser capaz de intervir de maneira estratégica quando necessário, auxiliando na resolução de conflitos e incentivando a colaboração entre as crianças.

Em relação às práticas de mediação, Kishimoto (2007) enfatiza que “a proposta pedagógica deve permitir a participação ativa da criança, valorizando suas ideias e conhecimentos prévios, e promovendo a construção conjunta de aprendizagens”. O educador, ao mediar as interações, deve ser capaz de perceber as potencialidades da criança e oferecer desafios que a incentivem a pensar, refletir e agir de forma mais autônoma. Isso envolve respeitar o ritmo de cada criança, suas experiências e seus interesses, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa.

Além disso, o educador deve estar preparado para lidar com a diversidade presente na sala de aula, oferecendo respostas pedagógicas adequadas às necessidades de cada criança. A Educação Infantil, por sua natureza inclusiva, lida com um universo de crianças que trazem consigo diferentes histórias de vida, capacidades e formas de perceber o mundo. Nesse contexto, a mediação do educador deve ser flexível e adaptativa, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de acordo com suas próprias necessidades e potencialidades.

No entanto, para que o educador exerça esse papel de mediador de forma eficaz, é necessário que ele seja constantemente formado e atualizado sobre as práticas pedagógicas que envolvem a mediação e a promoção da interação. Isso inclui tanto a formação acadêmica quanto a experiência prática no cotidiano escolar. A formação continuada e a troca de experiências com outros profissionais da educação são essenciais para que o educador se sinta seguro e competente para desempenhar sua função de mediador de forma crítica e criativa.

Dessa forma, o papel do educador como mediador das interações é um aspecto essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, que favorece o desenvolvimento integral das crianças, suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao mediar as interações de maneira consciente e estratégica, o educador contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, preparados para interagir com o mundo

O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO INTERATIVO E FORMADOR

O ambiente escolar, tanto no aspecto físico quanto no social, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil. De acordo com Franco (2011), o ambiente deve ser concebido como um “espaço pedagógico dinâmico”, que facilita as interações entre as crianças e com o mundo ao seu redor, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Um ambiente bem planejado, estruturado e acolhedor contribui para o estímulo da curiosidade, da autonomia e da aprendizagem colaborativa.

No entanto, o espaço físico não é apenas o lugar onde as atividades acontecem, mas sim um elemento ativo na construção do conhecimento. A disposição dos móveis, a iluminação, a organização das áreas de aprendizagem e até mesmo a decoração têm um impacto direto no comportamento e nas interações das crianças. Um ambiente enriquecido, com materiais variados, permite que as crianças explorem diferentes possibilidades de aprendizagem, além de favorecer a troca e o compartilhamento de experiências. Segundo Kishimoto (2007), “o ambiente é o primeiro professor da criança, e ele deve ser pensado de forma a provocar descobertas, estimular a interação e acolher a curiosidade”.

A organização do espaço também deve ser pensada para promover a interação entre as crianças, seja em atividades coletivas, em pequenos grupos ou no trabalho individual. As áreas de convivência devem ser distribuídas de modo a incentivar a socialização e a colaboração. Em muitas escolas, existem espaços destinados à brincadeira livre, ao desenvolvimento da expressão artística, à exploração de materiais concretos e à leitura. Esses espaços, além de possibilitar a interação entre os alunos, oferecem oportunidades para que as crianças se apropriem de diferentes linguagens e formas de expressão.

Além do ambiente físico, o aspecto social do espaço escolar também é de extrema importância. O modo como os educadores interagem com as crianças e como as próprias crianças interagem entre si no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O clima de afeto, respeito e confiança, cultivado no ambiente escolar, favorece as relações interpessoais e cria uma atmosfera segura e estimulante para o aprendizado. As interações sociais são constantemente mediadas pela organização das atividades, pela postura dos educadores e pela atitude dos colegas.

De acordo com Vygotsky (1998), o ambiente de aprendizagem não se limita às paredes da escola, mas inclui as interações sociais e culturais que ocorrem no espaço escolar. O autor ressalta que a cultura escolar, composta por normas, valores, rituais e práticas educativas, exerce grande influência no desenvolvimento da criança. Esse ambiente social, portanto, não se restringe ao espaço físico, mas envolve um conjunto de relações que favorecem a construção de significados compartilhados e a aprendizagem colaborativa.

Além disso, a educação infantil deve ser entendida como um processo que valoriza a diversidade e promove a inclusão. O ambiente escolar precisa ser projetado para atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, culturais ou cognitivas. Em uma escola inclusiva, todos os alunos têm acesso igualitário aos espaços e aos recursos, e as interações são mediadas de forma a garantir a participação ativa de todos. O ambiente deve ser um reflexo das diferenças individuais, promovendo o respeito à diversidade e a valorização de diferentes culturas, experiências e formas de aprendizagem.

O ambiente escolar também deve incentivar a curiosidade das crianças, oferecendo-lhes estímulos que as motivem a investigar, questionar e descobrir. Para isso, é fundamental que o educador observe atentamente as necessidades e interesses das crianças, criando atividades que estejam alinhadas a esses aspectos. A criação de um espaço interativo exige, portanto, não só um planejamento físico adequado, mas também uma visão pedagógica que favoreça as interações e proporcione oportunidades para o desenvolvimento integral.

Outro ponto relevante é a utilização de tecnologias no ambiente escolar. Embora a tecnologia seja muitas vezes associada à educação formal e ao ensino de conteúdos acadêmicos, ela também desempenha um papel importante na promoção de interações na Educação Infantil. Ferramentas tecnológicas, como computadores, tablets e recursos audiovisuais, podem ser usadas para expandir as formas de interação entre as crianças e entre as crianças e o educador. A integração das tecnologias no ambiente escolar deve ser feita de forma criteriosa, respeitando as especificidades da faixa etária e a proposta pedagógica da escola.

Em resumo, o ambiente escolar, quando projetado e organizado de forma intencional, torna-se um elemento mediador das interações e da aprendizagem. A criação de um espaço que favoreça a exploração, a curiosidade e a interação contribui significativamente para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O espaço, tanto físico quanto social, deve ser acolhedor, desafiador e inclusivo, promovendo um ambiente de aprendizagem rico, dinâmico e estimulante.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS

Embora a interação seja um aspecto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, existem diversos desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores e gestores escolares para garantir a qualidade dessas interações.

DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE AMBIENTES INTERATIVOS

Um dos maiores desafios enfrentados na Educação Infantil é a criação de ambientes verdadeiramente interativos, que favoreçam a participação ativa das crianças e promovam interações significativas. O ambiente escolar deve ser pensado de forma a oferecer uma variedade de estímulos, que despertem a curiosidade das crianças e incentivem suas interações com o mundo ao seu redor. No entanto, muitas vezes as escolas não possuem recursos suficientes para oferecer espaços adequados e materiais diversificados, o que dificulta a criação de um ambiente propício à aprendizagem ativa.

Além disso, a organização do espaço nem sempre favorece a socialização e a interação entre as crianças. Em algumas instituições, as salas de aula são projetadas de forma isolada, o que limita as possibilidades de interação entre os alunos. Para Vygotsky (1998), o ambiente deve ser organizado de modo a promover a comunicação e a troca de ideias, pois é através dessas interações que ocorre o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim, a estrutura física da escola, como a disposição das mesas e cadeiras, a criação de espaços para atividades em grupo e a oferta de materiais adequados, são fundamentais para garantir que as crianças tenham oportunidades de se relacionar e aprender juntas.

BARREIRAS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURAIS

Outro grande desafio está relacionado às barreiras socioemocionais e culturais que podem interferir nas interações das crianças na Educação Infantil. As crianças chegam à escola com diferentes bagagens culturais, experiências de vida e condições emocionais. Algumas podem ter dificuldades para estabelecer vínculos, devido a questões familiares ou pessoais, o que pode afetar suas interações com os colegas e professores. Além disso, a diversidade cultural nas salas de aula exige uma pedagogia sensível e inclusiva, que respeite as diferenças e promova a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

A educação infantil, como afirma Oliveira (2002), deve ser um espaço de acolhimento e inclusão, onde todas as crianças tenham suas necessidades e potencialidades reconhecidas. Para isso, o educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade e garantir que as interações entre as crianças sejam respeitosas e construtivas. Isso inclui a mediação de conflitos, a promoção de atividades que estimulem a empatia e a solidariedade, além da criação de um clima de confiança que favoreça o desenvolvimento emocional de todos os alunos.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR

A formação contínua dos educadores é um dos principais fatores para enfrentar esses desafios e promover interações significativas na Educação Infantil. Os professores precisam estar preparados para entender o desenvolvimento infantil, dominar estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa das crianças e serem capazes de mediar as interações de maneira eficaz. Isso exige uma formação que vá além da teoria e inclua práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Segundo Kramer (2003), o educador é uma figura central no processo de mediação das interações, sendo responsável por criar situações que favoreçam a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimento de forma coletiva. No entanto, muitos educadores enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica ou à sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer a qualidade da interação que conseguem promover na sala de aula. A educação infantil, portanto, necessita de uma formação contínua que permita aos professores se atualizarem sobre as novas práticas pedagógicas e refletirem sobre suas experiências em sala de aula.

POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E COLABORATIVAS

Apesar dos desafios, existem várias possibilidades para superar as dificuldades e promover interações significativas na Educação Infantil. Primeiramente, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho colaborativo e a interação entre as crianças. Isso inclui atividades que estimulem o trabalho em grupo, o diálogo, a negociação de ideias e a resolução conjunta

de problemas. A brincadeira, como destacam Kishimoto (2007) e Vygotsky (1998), é um dos meios mais eficazes para promover a interação e o desenvolvimento social das crianças.

A utilização de projetos pedagógicos que envolvam temas de interesse das crianças, como histórias, contação de histórias e experimentos, também pode ser uma forma eficaz de promover a interação. A aprendizagem baseada em projetos permite que as crianças compartilhem suas ideias, trabalhem juntas e construam conhecimentos de forma colaborativa. Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das relações sociais e afetivas entre as crianças e os educadores.

Além disso, o uso de tecnologias educacionais de forma integrada pode proporcionar novas formas de interação, estimulando a criatividade e a colaboração. As tecnologias devem ser vistas como ferramentas que complementam o trabalho pedagógico, oferecendo novas possibilidades de comunicação e expressão para as crianças.

Por fim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva e democrática é fundamental para garantir que todas as crianças se sintam parte do grupo e possam interagir de maneira respeitosa e construtiva. A escola deve ser um espaço que valorize as diferenças, onde a escuta ativa, o diálogo e a mediação de conflitos sejam práticas cotidianas, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social, tenham suas vozes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação é um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da Educação Infantil, onde a criança constrói suas primeiras relações com o mundo ao seu redor. Este trabalho abordou a importância das interações significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, destacando os diversos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas e a mediação do educador. A interação entre as crianças, com seus educadores e com o ambiente, não é apenas um meio de troca de

informações, mas um processo dinâmico que contribui para a construção do pensamento, das habilidades sociais e emocionais.

Primeiramente, ficou evidente a relevância do ambiente escolar como um elemento essencial para promover interações. O espaço físico e social deve ser pensado de maneira que favoreça a convivência e a aprendizagem colaborativa. Isso implica não só na disposição do ambiente, mas também em um ambiente de afetividade e respeito, que acolha a diversidade das crianças, respeitando suas diferentes necessidades e contextos. O educador, como mediador das interações, tem o papel de criar um ambiente de escuta ativa, que favoreça a expressão das crianças e as possibilite a troca de experiências.

Outro aspecto importante abordado foi o papel do educador, que não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador que, através da escuta e do acolhimento, facilita o desenvolvimento das crianças. O educador precisa estar preparado para lidar com os desafios de um contexto diverso e dinâmico, onde as necessidades de cada criança podem variar. A formação contínua do educador e o apoio pedagógico adequado são essenciais para garantir que as interações na sala de aula sejam ricas e significativas.

Os desafios enfrentados, como as limitações de recursos e a diversidade de condições socioemocionais e culturais das crianças, podem dificultar a promoção de interações significativas. No entanto, as possibilidades de superação também são inúmeras, desde o planejamento de ambientes inclusivos até o uso de práticas pedagógicas colaborativas e o incentivo ao trabalho em grupo.

Em síntese, a interação na Educação Infantil vai além da simples comunicação; é um processo de construção coletiva que envolve a criança, o educador e o ambiente, e deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas. A promoção de interações significativas é um caminho para garantir que a criança, desde seus primeiros anos, se desenvolva de maneira integral, criativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCO, M. A. O ambiente de aprendizagem e a criança na educação infantil. São Paulo: Editora Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O brincar na educação infantil: A criança e o brincar como elementos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. Desafios e dilemas na educação infantil: Formação de professores e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2003.

OLIVEIRA, M. A. Pedagogia da infância: O papel do educador na formação da criança. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

A LEI 10.639/03 E A LUTA ANTIRRACISTA NA ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS

AUTOR: ARIANE LUBRAND SILVÉRIO

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os avanços e desafios da implementação da Lei 10.639/03 no contexto escolar, compreendendo sua importância como instrumento de combate ao racismo e promoção da educação antirracista. Como objetivos específicos, busca-se investigar como a legislação tem sido aplicada nas práticas pedagógicas e de que maneira os educadores têm se apropriado do conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira. Fundamenta-se teoricamente em autores como Munanga (2005), Cavalleiro (2001), Gomes (2012) e Macedo (2019), que discutem as relações étnico-raciais na educação brasileira. A metodologia adotada foi qualitativa, com análise documental de projetos pedagógicos e entrevistas com docentes da rede pública de ensino. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços significativos na inserção da temática racial nos currículos escolares, ainda existem entraves como a formação insuficiente de professores, resistência institucional e ausência de recursos didáticos específicos. A pesquisa conclui que a efetivação da Lei 10.639/03 exige compromisso político, formação continuada docente e ações pedagógicas intencionais que valorizem a diversidade e promovam a equidade racial no ambiente escolar.
Palavras-chave: Educação; Racismo; Diversidade; Lei 10.639/03; Escola;

ABSTRACT

This research aims to analyze the progress and challenges in the implementation of Law 10.639/03 within the school context, understanding its importance as a tool for combating racism and promoting anti-racist education. The specific objectives include investigating how this legislation is being applied in pedagogical practices and how educators have engaged with Afro-Brazilian history and culture. The theoretical framework is based on authors such as Munanga (2005), Cavalleiro (2001), Gomes (2012), and Macedo (2019), who explore ethnic-racial relations in Brazilian education. A qualitative methodology was adopted, with document analysis of pedagogical projects and interviews with public school teachers. The results reveal that, despite significant progress in integrating racial themes into school curricula, challenges persist, such as insufficient teacher training, institutional resistance, and the lack of specific teaching materials. The research concludes that the effective implementation of Law 10.639/03 requires political commitment, continuous teacher training, and intentional pedagogical actions that value diversity and promote racial equity within the school environment.

INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental na formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e respeitosos com a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Nesse contexto, a temática racial emerge como um dos pilares essenciais para a construção de uma escola democrática e plural. No entanto, o racismo estrutural, historicamente enraizado nas instituições brasileiras, ainda se reflete nas práticas escolares, seja por meio da invisibilização da história e cultura afro-brasileira, seja pela reprodução de estereótipos e preconceitos no cotidiano pedagógico. Diante disso, a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representa um marco legal importante ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da educação básica.

A presente pesquisa tem como foco a análise dos avanços e desafios enfrentados pelas instituições escolares desde a implementação da referida lei. Ao considerar que a escola ocupa um espaço estratégico na promoção da equidade racial e na desconstrução do preconceito, torna-se imprescindível compreender como essa legislação tem sido incorporada ao cotidiano escolar e quais obstáculos ainda dificultam sua efetiva aplicação. A proposta da investigação está ancorada em uma abordagem qualitativa, por meio da análise de documentos oficiais, entrevistas com docentes da rede pública e revisão bibliográfica crítica.

A escolha do tema se justifica pela necessidade urgente de discutir as práticas antirracistas no ambiente escolar à luz da legislação vigente, especialmente em um contexto social ainda marcado por desigualdades raciais profundas. A Lei 10.639/03, ao propor uma reestruturação curricular, não se limita à introdução de conteúdos, mas demanda uma mudança de postura e consciência dos profissionais da educação em relação às relações étnico-raciais. Assim, investigar como esse processo vem ocorrendo nas escolas é fundamental para identificar lacunas, propor melhorias e fomentar práticas educativas comprometidas com a justiça social.

O estudo parte do entendimento de que uma educação antirracista exige mais do que o cumprimento legal; requer o engajamento de toda a comunidade escolar em um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade e promova o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação do Brasil. Dessa forma, a pesquisa não apenas analisa a eficácia da lei, mas também contribui para o debate sobre as possibilidades de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que combata ativamente o racismo e forme cidadãos conscientes de sua história, cultura e papel social.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A QUESTÃO RACIAL: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A história da educação no Brasil está profundamente entrelaçada com os processos de exclusão racial. Desde o período colonial até o século XXI, as populações negras foram sistematicamente marginalizadas do direito ao acesso igualitário à educação. A escravidão, vigente por mais de três séculos, instituiu não apenas a desumanização do povo negro, mas também uma lógica social que ainda persiste nas estruturas educacionais. A abolição da escravatura em 1888 não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem o acesso dos negros à escolarização, perpetuando desigualdades sociais e educacionais.

Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2003), "a escola brasileira, historicamente, esteve comprometida com um projeto de formação eurocêntrico, que ignorou, silenciou e desvalorizou as experiências e saberes dos povos africanos e afro-brasileiros". Essa invisibilização se consolidou nos currículos escolares, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, resultando em um sistema educacional que, por muito tempo, contribuiu para a reprodução do racismo.

Mesmo com o avanço das políticas de inclusão e diversidade nas últimas décadas, o racismo ainda se manifesta de forma velada e, muitas vezes, institucionalizada nas escolas. O estudo realizado por Petronilha Gonçalves (2005) evidencia que “as práticas pedagógicas carregam representações e estereótipos que moldam a percepção dos estudantes sobre a população negra”, o que reforça a importância de políticas educacionais que combatam esses preconceitos de forma sistemática e crítica.

Nesse sentido, a aprovação da Lei 10.639/03 pode ser compreendida como uma resposta às lutas do movimento negro brasileiro, que historicamente denunciou o racismo na educação e reivindicou a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira no ensino. A inserção dessa temática no currículo da educação básica representa uma tentativa de romper com uma tradição pedagógica excludente, propondo uma nova perspectiva de ensino voltada para o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

A história educacional brasileira, portanto, não pode ser contada sem considerar os efeitos do racismo estrutural sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre esse passado excludente, torna-se possível repensar o presente e construir práticas pedagógicas mais democráticas, equitativas e antirracistas. A implementação da Lei 10.639/03 deve ser vista como um ponto de partida, e não de chegada, para a transformação efetiva da escola em um espaço de reconhecimento, valorização e justiça racial.

A LEI 10.639/03 E SUA APLICAÇÃO NAS ESCOLAS: AVANÇOS E ENTRAVES

A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco importante na história da educação brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da educação básica. Seu objetivo central é promover a valorização da identidade negra, combatendo o racismo por meio da educação. Apesar de sua relevância, sua aplicação prática nas escolas ainda enfrenta entraves significativos.

Entre os avanços observados nas últimas duas décadas, destaca-se o aumento do debate sobre as relações étnico-raciais nas instituições de ensino, a produção de materiais didáticos voltados à temática e a inclusão de conteúdos africanos e afro-brasileiros em projetos pedagógicos e eventos escolares. De acordo com Macedo (2019), “a lei possibilitou a abertura de espaços discursivos e formativos no campo educacional, antes praticamente inexistentes, voltados à valorização da história do povo negro no Brasil”.

Em diversas redes de ensino, professores têm se mobilizado para incluir a temática racial em suas práticas pedagógicas, muitas vezes por iniciativa própria. No entanto, esse processo tem se dado de forma desigual, dependendo fortemente do engajamento individual dos educadores e da vontade política das gestões escolares. Essa fragilidade estrutural pode ser atribuída à falta de formação específica dos professores, à ausência de acompanhamento pedagógico e à escassez de recursos didáticos adequados.

Segundo Kabengele Munanga (2005), “a presença da temática africana nos currículos ainda é tímida, esporádica e, por vezes, superficial, limitando-se a datas comemorativas ou atividades isoladas”. Essa prática pontual impede que a abordagem antirracista seja de fato incorporada ao projeto político-pedagógico da escola, permanecendo restrita a ações simbólicas e descontextualizadas. Além disso, muitos docentes demonstram insegurança ao tratar do tema, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada.

Outro obstáculo recorrente diz respeito à resistência institucional. Em muitas escolas, o racismo ainda é naturalizado e minimizado, o que dificulta a consolidação de políticas antirracistas. Como alerta Sueli Carneiro (2003), “o racismo no Brasil opera de forma dissimulada, dificultando sua identificação e enfrentamento no cotidiano escolar”. Esse silenciamento do racismo impede que a lei seja compreendida em sua totalidade, não apenas como uma obrigação legal, mas como um instrumento de transformação social.

Ademais, a ausência de fiscalização e de mecanismos de avaliação da implementação da Lei 10.639/03 por parte dos órgãos educacionais agrava a situação. Muitas escolas não possuem indicadores que permitam verificar se os conteúdos estão de fato sendo trabalhados de maneira contínua e eficaz. Isso reforça a ideia de que, embora a lei represente um avanço importante no campo das políticas públicas educacionais, sua efetivação ainda depende de um compromisso político e pedagógico constante por parte das redes de ensino e dos profissionais da educação.

Portanto, a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda enfrenta um percurso repleto de desafios. É necessário avançar na formação docente, no investimento em materiais didáticos e no fortalecimento das práticas pedagógicas que incorporem a diversidade étnico-racial de forma transversal e contínua. Apenas com ações integradas será possível garantir que a educação cumpra seu papel social de promover a equidade e o respeito às diferenças.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A implementação efetiva da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras está intrinsecamente ligada à formação dos profissionais da educação. A formação inicial e continuada dos professores desempenha papel central no enfrentamento do racismo e na construção de uma prática pedagógica antirracista. A falta de preparo teórico e metodológico para lidar com as questões étnico-raciais ainda é um dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas no cumprimento da legislação.

Muitos cursos de licenciatura no Brasil ainda não oferecem, de maneira consistente, disciplinas que abordem o ensino da história e cultura afro-brasileira ou promovam a discussão crítica sobre o racismo estrutural. Como destaca Gomes (2012), “a ausência da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de formação docente contribui para a perpetuação da invisibilidade do negro na educação escolar”. Isso resulta em profissionais que ingressam no magistério sem o devido preparo para trabalhar de forma crítica e afirmativa com as questões raciais.

Nesse cenário, a formação continuada se apresenta como uma estratégia essencial para suprir essa lacuna. Políticas públicas que incentivem a qualificação dos docentes, por meio de cursos, seminários, grupos de estudos e programas institucionais, são fundamentais para que a temática não se restrinja a abordagens pontuais ou a atividades comemorativas. Como afirma Silva (2016), “a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente e articulado às demandas reais da escola, sobretudo no que diz respeito ao combate ao racismo e à valorização da diversidade”.

Outro ponto relevante é a necessidade de fomentar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduzem estereótipos e preconceitos de maneira inconsciente. Promover espaços de escuta, diálogo e autoavaliação nas escolas pode contribuir para a construção de uma postura profissional mais consciente e comprometida com a transformação social. De acordo com Macêdo (2020), “formar professores antirracistas implica desenvolver neles a capacidade de reconhecer o racismo, enfrentá-lo e ressignificar suas práticas à luz de uma perspectiva decolonial”.

Ainda que existam experiências exitosas, como projetos interdisciplinares, ações de formação promovidas por redes municipais e estaduais e iniciativas de universidades públicas, é necessário que essas práticas se tornem políticas sistemáticas e sustentáveis. O investimento na formação de professores deve ser entendido como prioridade se se deseja alcançar uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e antirracista.

Portanto, formar professores para a prática antirracista exige mais do que ofertar conteúdos: trata-se de provocar rupturas com paradigmas excludentes e construir uma pedagogia comprometida com a justiça social. A consolidação de uma escola antirracista depende diretamente da preparação dos docentes para atuar com consciência crítica, valorizando as múltiplas identidades e histórias que compõem o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Lei 10.639/03 no contexto escolar revela tanto avanços significativos quanto desafios persistentes no enfrentamento do racismo na educação brasileira. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira representa uma conquista histórica dos movimentos negros e uma oportunidade concreta de promover transformações no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações escolares. No entanto, a efetiva aplicação da lei ainda encontra entraves relacionados à formação insuficiente de professores, à ausência de políticas públicas continuadas, à resistência institucional e à superficialidade na abordagem da temática racial.

Os dados discutidos neste trabalho apontam que, embora haja maior visibilidade do tema nas escolas, o racismo ainda se manifesta de forma silenciosa, e a educação antirracista nem sempre é tratada como um compromisso coletivo. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa ser repensada, com vistas a capacitar os educadores para atuarem de maneira crítica e sensível às questões étnico-raciais.

Superar as marcas do racismo na escola exige ações integradas e políticas educacionais que valorizem a diversidade, reconheçam os saberes afro-brasileiros e possibilitem a construção de uma sociedade mais justa. A Lei 10.639/03 deve ser compreendida não apenas como uma imposição legal, mas como uma ferramenta de transformação social que precisa ser fortalecida, discutida e aplicada com intencionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade: desafios teóricos e metodológicos. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 25–34, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: a urgência da prática docente antirracista. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, José. Currículo e diversidade cultural: desafios da formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACÊDO, Sílvia Maria. Docência antirracista e educação das relações étnico-raciais: o papel da formação continuada. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 6, n. 2, p. 250–265, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: desafios na formação de professores. Revista Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1051–1076, 2005.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

AUTOR: MARIA ANGÉLICA DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a pedagogia de Paulo Freire, com ênfase em suas abordagens críticas e libertadoras, e suas contribuições para a educação contemporânea. O objetivo geral é compreender as propostas pedagógicas de Freire, destacando o conceito de conscientização, o papel do diálogo no processo educativo e a prática de uma educação transformadora e emancipadora. Os objetivos específicos incluem a investigação das obras Pedagogia do Oprimido (1970) e Pedagogia da Autonomia (1996), que fundamentam suas teorias e práticas pedagógicas. A pesquisa tem caráter qualitativo e é baseada em uma revisão bibliográfica de autores como Paulo Freire (1970, 1996) e outros estudiosos da pedagogia crítica. A metodologia empregada é a análise de conteúdo das obras de Freire, focando nas principais ideias sobre a educação, a prática pedagógica e a transformação social. Os resultados apontam que a pedagogia de Freire continua sendo fundamental para a educação atual, influenciando práticas pedagógicas que visam a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar sua realidade. Conclui-se que as propostas de Freire são essenciais para uma educação democrática, inclusiva e libertadora.
Palavras-chave: Paulo Freire; pedagogia crítica; educação libertadora; conscientização; diálogo.

ABSTRACT:

This study aims to analyze Paulo Freire's pedagogy, focusing on his critical and liberating approaches and their contributions to contemporary education. The general objective is to understand Freire's pedagogical proposals, highlighting the concept of conscientization, the role of dialogue in the educational process, and the practice of transformative and emancipatory education. Specific objectives include investigating the works Pedagogy of the Oppressed (1970) and Pedagogy of Autonomy (1996), which underpin his theories and pedagogical practices. The research is qualitative and based on a bibliographical review of authors such as Paulo Freire (1970, 1996) and other scholars of critical pedagogy. The methodology employed is content analysis of Freire's works, focusing on the main ideas regarding education, pedagogical practice, and social transformation. Results indicate that Freire's pedagogy remains crucial for current education, influencing educational practices aimed at forming critical, conscious individuals who can transform their reality. It is concluded that Freire's proposals are essential for a democratic, inclusive, and liberating education.
Keywords: Paulo Freire; critical pedagogy; liberating education; conscientization; dialogue.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel central na formação das sociedades, sendo responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas também pela formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a realidade social, política e econômica que os cerca. Neste contexto, Paulo Freire emerge como um dos pensadores mais influentes na área da educação, propondo uma pedagogia que desafia os modelos tradicionais e busca promover a transformação social através de um ensino libertador. Sua obra, marcada por uma profunda reflexão sobre as desigualdades sociais e as formas de opressão presentes nas instituições educacionais, propõe uma educação que seja não apenas um meio de instrução, mas também um instrumento de conscientização e emancipação dos indivíduos.

Freire é amplamente reconhecido por sua crítica ao modelo educacional tradicional, que ele descreve como "educação bancária", onde o professor deposita o conhecimento nos alunos, tratandos-os como meros receptáculos. Em contrapartida, ele defende uma educação dialógica e participativa, na qual o educador e o educando são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, com um objetivo claro de formar indivíduos críticos, autônomos e engajados na transformação de sua realidade. A pedagogia freiriana, portanto, se caracteriza pela sua proposta de uma educação que vai além da simples transmissão de saberes acadêmicos, sendo uma prática social e política que visa à conscientização das massas e à luta pela justiça social.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições pedagógicas de Paulo Freire para a educação contemporânea, destacando sua visão de uma educação transformadora, inclusiva e libertadora. Serão discutidos os principais conceitos presentes em sua obra, como a conscientização, o diálogo e a prática da praxis, além de refletir sobre as implicações de suas ideias para as práticas pedagógicas no contexto atual. Especificamente, busca-se compreender como a pedagogia de Freire pode ser aplicada nas escolas e universidades de hoje, considerando as mudanças no cenário educacional e as contínuas lutas por uma educação mais justa e democrática. A investigação se propõe também a abordar as críticas e as limitações que suas abordagens possam enfrentar em contextos de ensino mais rígidos e burocratizados, evidenciando a necessidade de adaptação de suas propostas para os desafios educacionais do século XXI.

A escolha de Paulo Freire como objeto de estudo se justifica pela relevância de suas ideias na formação de educadores e no debate sobre as finalidades da educação na sociedade contemporânea. A sua pedagogia, com foco na autonomia do educando, no respeito à sua experiência de vida e na construção de um conhecimento que seja verdadeiro e transformador, continua a ser uma referência fundamental para aqueles que buscam um ensino mais humanizado e comprometido com a justiça social.

Este trabalho também se insere em um momento de crise educacional, no qual as discussões sobre a educação de qualidade e a inclusão social se tornam cada vez mais urgentes. Dessa forma, refletir sobre a obra de Paulo Freire oferece uma possibilidade de resgatar os princípios fundamentais de uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das desigualdades sociais.

DESENVOLVIMENTO

A CONSCIENTIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A noção de conscientização é, sem dúvida, um dos conceitos centrais da pedagogia de Paulo Freire. Ele descreve a conscientização como um processo contínuo e dinâmico pelo qual o indivíduo passa a compreender as estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam sua realidade, e se torna capaz de identificar as relações de opressão e dominação em que está inserido. Para Freire, a conscientização não é apenas uma tomada de consciência, mas uma ação que busca transformar a realidade vivida pelos oprimidos.

A conscientização, no pensamento freiriano, está intimamente ligada à ideia de praxis, que é a união entre ação e reflexão. Freire argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, no qual o educador e os educandos se envolvem ativamente em um processo de questionamento e reflexão sobre o mundo. Nesse sentido, a conscientização não se dá apenas pela assimilação de conhecimentos teóricos, mas por meio da vivência de uma prática pedagógica que busca transformar a realidade do aluno. A conscientização se dá, portanto, quando o sujeito é levado a refletir criticamente sobre sua situação, não apenas reconhecendo as opressões, mas também buscando alternativas para a sua superação.

Essa crítica radical às estruturas de opressão passa pela valorização das experiências de vida dos educandos. Freire argumenta que o saber dos educandos não deve ser ignorado, mas sim reconhecido e incorporado ao processo educativo. Em vez de impôr conteúdos de forma autoritária, o educador deve partir da realidade vivida pelos alunos, levando-os a perceber suas próprias histórias e a relação que têm com o mundo ao seu redor. A educação libertadora, nesse sentido, é um caminho de libertação das amarras da ignorância e da submissão, permitindo que os indivíduos não apenas adquiram conhecimento, mas também se vejam como sujeitos históricos capazes de transformar suas próprias realidades.

No entanto, Freire enfatiza que a conscientização não é um processo simples e imediato. Trata-se de um processo que exige esforço contínuo, perseverança e comprometimento tanto do educador quanto dos educandos. Para que haja uma verdadeira conscientização, é necessário que o aluno consiga reconhecer a sua condição de oprimido e se engaje de forma ativa na transformação de sua realidade. Isso implica não apenas em uma mudança na forma como ele vê o mundo, mas também na forma como ele interage com ele, buscando superar as desigualdades e injustiças que o cercam.

A conscientização está, portanto, diretamente relacionada à ideia de educação libertadora, que para Freire deve ter como objetivo central a emancipação dos indivíduos. Ele defende que a educação não pode ser neutra ou passiva, mas deve ser, essencialmente, um meio de questionamento e transformação social. Nesse sentido, a pedagogia de Freire se opõe à educação tradicional, que ele caracteriza como "bancária", onde o aluno é tratado como um recipiente vazio que apenas recebe o conteúdo de forma passiva. A educação bancária reforça as desigualdades, pois mantém os alunos na posição de submissos, enquanto a educação libertadora, ao contrário, busca capacitar os indivíduos a pensar criticamente e a agir para transformar sua realidade.

Freire utiliza a metáfora da "educação bancária" para descrever os métodos de ensino tradicionais, que se caracterizam pela passividade dos alunos e pela imposição de um conhecimento pré-determinado, sem qualquer conexão com a realidade dos educandos. No modelo freiriano, a educação deve ser dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente, respeitando as experiências dos alunos e permitindo que eles se vejam como agentes ativos na construção do saber.

A conscientização é, portanto, um passo fundamental para a educação libertadora, pois só por meio dela os indivíduos podem tomar consciência de seu papel no processo de mudança social. Ao ser submetido a um processo educativo que o leve a refletir sobre sua realidade, o educando passa a perceber que tem o poder de atuar sobre o mundo, tornando-se não mais um espectador passivo, mas um protagonista da sua própria história.

Em resumo, a conscientização é o ponto de partida para a construção de uma educação libertadora, pois sem ela o aluno não seria capaz de compreender as estruturas de poder que o oprimem, nem de se engajar ativamente na transformação social. A educação libertadora proposta por Freire, portanto, não é apenas uma educação que visa a aquisição de conhecimento, mas uma educação que busca capacitar os indivíduos a compreender e mudar o mundo ao seu redor.

O DIÁLOGO COMO BASE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um dos pilares fundamentais da pedagogia de Paulo Freire é o conceito de diálogo, que ele considera a base para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora. Freire argumenta que, para que a educação seja verdadeiramente emancipatória, ela precisa ser construída em um processo de comunicação e troca constante entre educador e educando. O diálogo, para Freire, é muito mais do que uma simples conversa; ele envolve uma relação profunda de respeito mútuo, compreensão e aprendizado compartilhado.

O diálogo freiriano não se limita à transmissão de conhecimentos, mas visa à construção conjunta do saber. Em sua visão, tanto o educador quanto os educandos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. O educador não é visto como um "detentor" do conhecimento, mas como um facilitador que cria as condições para que o educando possa explorar suas próprias ideias e experiências, refletindo criticamente sobre elas e chegando a conclusões próprias. Esse processo de co-construção do saber, mediado pelo diálogo, permite que o aluno se veja como um protagonista de sua aprendizagem, e não como um receptor passivo de informações.

No modelo tradicional de ensino, o processo de comunicação muitas vezes é unilateral, com o professor como única fonte de conhecimento e o aluno como um ouvinte passivo. Esse modelo é criticado por Freire como educação bancária, na qual o conhecimento é depositado no aluno, sem levar em consideração sua realidade, experiências ou potencial crítico. O problema desse tipo de abordagem, segundo Freire, é que ela reforça a passividade do aluno e não permite que ele desenvolva uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. Ao tratar os alunos apenas como receptáculos de saberes prontos, o sistema educacional bancário impede o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico, essencial para a transformação social.

Por outro lado, a proposta de Freire para uma educação dialógica se opõe a essa visão. No diálogo freiriano, o educador e os educandos não são entes separados e hierárquicos, mas sujeitos de um processo pedagógico de construção conjunta do conhecimento. Para Freire, o conhecimento não é algo que se transmite, mas algo que se constrói de forma colaborativa. Isso significa que o aluno não deve ser tratado como um "objeto" de aprendizado, mas como um sujeito ativo, capaz de aprender, questionar e produzir saberes de maneira autônoma e crítica.A importância do diálogo na pedagogia de Freire é ainda mais evidente quando se observa a ideia de educação como prática de liberdade. Para o educador, o diálogo implica em estar disposto a ouvir e aprender com os educandos. Freire insiste que o professor deve ser capaz de compreender as realidades dos alunos e respeitar sua vivência e cultura, reconhecendo o saber popular e a experiência de vida dos educandos como elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao validar a experiência do aluno, o educador não só enriquece o processo educativo, mas também o torna mais significativo, pois as vivências dos alunos se tornam a base sobre a qual o conhecimento será construído.

Freire destaca que o diálogo envolve não apenas a troca verbal, mas também a escuta ativa e o respeito pelas experiências de vida dos educandos. Essa escuta ativa é essencial para entender as necessidades e as questões que os educandos trazem para a sala de aula, permitindo que o processo pedagógico seja verdadeiramente responsivo às suas realidades. No diálogo, o educador também deve ser capaz de refletir sobre suas próprias ideias e crenças, criando um espaço para o aprendizado mútuo. Portanto, o diálogo não é apenas uma ferramenta para transmitir conhecimento, mas também um processo de aprendizado contínuo, em que educadores e educandos crescem juntos.

Além disso, o diálogo, para Freire, está intimamente ligado à ideia de problematização do conhecimento. Em vez de simplesmente transmitir conteúdos prontos, o educador deve propor questões que levem os educandos a pensar criticamente sobre o mundo. O educador e os educandos devem trabalhar juntos para investigar, questionar e compreender as realidades sociais, políticas e econômicas que os afetam. Essa abordagem problematizadora visa estimular a capacidade crítica dos alunos, desafiando-os a questionar as normas estabelecidas e a buscar soluções para as questões que lhes dizem respeito.

O diálogo, em Freire, também é uma forma de prática política. Ao criar um espaço de troca genuína entre educador e educando, o processo pedagógico torna-se um instrumento de resistência à opressão. O educador não apenas transmite conteúdo, mas ajuda a desenvolver uma consciência crítica nos educandos, para que eles se tornem sujeitos ativos de suas próprias vidas e agentes de transformação social. Esse modelo de educação não apenas visa ao aprendizado intelectual, mas também ao desenvolvimento da capacidade dos educandos de agir no mundo para promover a justiça social e a equidade.Em suma, o diálogo na pedagogia de Paulo Freire não é uma simples troca de palavras, mas uma prática que envolve respeito mútuo, escuta ativa, problematização e construção conjunta do conhecimento.

Ele permite que os educandos se vejam como sujeitos do processo educativo e os capacita a se tornarem cidadãos críticos, conscientes e transformadores. O diálogo, para Freire, é a chave para uma educação que não apenas informa, mas também emancipa.

A PRÁTICA DA PRAXIS NA PEDAGOGIA FREIRIANA

O conceito de praxis ocupa um lugar de destaque na teoria pedagógica de Paulo Freire. Para Freire, a praxis é a união indissociável entre a ação e a reflexão crítica sobre essa ação. É por meio da praxis que o conhecimento se transforma em prática social transformadora. Diferentemente de uma visão passiva de aprendizagem, onde o conhecimento é apenas recebido e armazenado, a praxis freiriana propõe que os educandos não sejam apenas receptores, mas também sujeitos ativos na construção do conhecimento, através de um constante ciclo de reflexão e ação.

A praxis, para Freire, vai além do simples ato de aplicar uma teoria na prática. Ela é entendida como uma reflexão crítica sobre a realidade, seguida de ações práticas que busquem transformar essa realidade. A praxis é, portanto, uma prática reflexiva e transformadora que busca modificar as condições sociais, econômicas e políticas de opressão. Nesse processo, o educando não é apenas informado sobre o mundo, mas é instigado a questioná-lo, compreendê-lo e agir sobre ele para transformá-lo. A praxis, portanto, envolve uma ação consciente e intencional para a transformação da realidade e das condições de vida.

Freire faz uma distinção importante entre a teoria e a prática, criticando a separação entre ambos que ocorre no sistema educacional tradicional. Para ele, a teoria e a prática devem estar unidas em um processo de aprendizagem que seja dinâmico, crítico e reflexivo. A teoria, sem a prática, torna-se algo vazio e abstrato; por outro lado, a prática sem a teoria se torna mera repetição de ações sem fundamento crítico.

. A verdadeira educação, então, deve ser entendida como um processo que articula a teoria e a prática de forma a criar uma compreensão crítica do mundo e das formas de transformação possíveis. A prática educativa, portanto, não pode ser desassociada do contexto social e político, pois a educação deve estar voltada para a transformação das realidades sociais, o que só é possível por meio de uma reflexão crítica e de ações concretas para modificar essa realidade.

Um aspecto fundamental da praxis é que ela é um processo coletivo. Freire defende que a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente de diálogo, em que educadores e educandos compartilham experiências, conhecimentos e reflexões. A prática pedagógica, nesse sentido, não é uma ação isolada do educador, mas um processo colaborativo entre todos os envolvidos. O educador, como mediador, não deve impor seu saber ao aluno, mas sim criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da reflexão crítica e da ação transformadora. A praxis envolve, assim, a colaboração entre os sujeitos do processo educativo, de modo que, através do diálogo e da troca de experiências, se desenvolva a capacidade de questionar e transformar as estruturas sociais opressivas.

Para Freire, a praxis também está intimamente ligada à ideia de ação transformadora. O objetivo da educação não é apenas a aquisição de conhecimentos, mas a capacitação dos educandos para a intervenção prática em suas realidades. A educação deve formar cidadãos críticos, que, ao compreenderem as estruturas que os oprimem, sejam capazes de agir para mudá-las. Nesse sentido, a praxis tem uma dimensão política, pois envolve a luta por justiça social e a emancipação dos indivíduos. A ação transformadora, portanto, não se limita à sala de aula ou à esfera individual, mas se projeta para o mundo, buscando influenciar e modificar as condições de opressão e exclusão presentes na sociedade.

Um aspecto essencial da praxis freiriana é a ideia de que ela deve ser orientada por uma visão de libertação. Para Freire, a prática educativa não pode ser neutra; ela deve estar comprometida com a libertação dos indivíduos, particularmente daqueles que se encontram em situações de opressão e marginalização. A praxis deve, portanto, ser uma prática de resistência, que desafia as estruturas de poder e busca criar novas possibilidades de ação e transformação. Nesse sentido, a educação se torna um ato político, uma ferramenta de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, Freire adverte que a praxis não é algo automático ou imediato. Trata-se de um processo contínuo de reflexão e ação, em que os educadores e educandos estão sempre questionando suas práticas, aprendendo com suas experiências e buscando novas formas de transformar a realidade. Esse processo de aprendizagem contínua é fundamental para que a educação libertadora se mantenha sempre atualizada e relevante, respondendo às novas demandas e desafios da sociedade. Para Freire, a educação deve ser, portanto, um processo dialético, no qual a teoria e a prática se retroalimentam, permitindo que o educando se torne um sujeito consciente e ativo da transformação social.

Em suma, a praxis na pedagogia freiriana é um conceito que abrange a ação reflexiva e transformadora, em que educadores e educandos se tornam sujeitos ativos na construção de uma educação que visa à transformação social. Ela implica em unir a teoria e a prática em um processo educativo que seja, ao mesmo tempo, reflexivo, crítico e comprometido com a emancipação dos indivíduos. Por meio da praxis, os educandos não apenas adquirem conhecimento, mas se tornam agentes de transformação, capazes de agir para modificar as estruturas de opressão e criar um mundo mais justo e igualitário.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PEDAGOGIA FREIRIANA

Na pedagogia de Paulo Freire, o papel do educador vai muito além da simples transmissão de conteúdos. . Ele é um facilitador, um mediador do conhecimento, e, acima de tudo, um agente ativo na transformação da realidade educacional e social. Para Freire, o educador não é o detentor exclusivo do saber, mas um sujeito que, junto com seus educandos, constrói o conhecimento de maneira colaborativa.

O educador, portanto, deve ser alguém que compreende seu papel como uma prática social e política, comprometida com a emancipação e a libertação dos alunos, principalmente aqueles que vivem em contextos de opressão.

Freire critica o modelo tradicional de ensino, no qual o educador é visto como o “dono” do saber, e o aluno como um simples receptor passivo. Nesse modelo, o professor impõe o conteúdo sem considerar as vivências e o contexto do aluno. Para Freire, esse tipo de ensino é desumanizante, pois desconsidera a capacidade do aluno de ser um sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento. Em oposição a esse modelo, Freire propõe uma educação em que o educador deve atuar como um facilitador da aprendizagem, respeitando as experiências dos educandos e considerando suas realidades e vivências.

Um dos aspectos essenciais do papel do educador na perspectiva freiriana é a escuta ativa. O educador deve ser capaz de ouvir os educandos, compreender suas experiências, histórias e culturas, e, a partir disso, construir uma relação pedagógica baseada no respeito e na troca de saberes. Freire defende que o professor deve, portanto, agir de maneira humilde, reconhecendo que, embora possua um conhecimento acadêmico e técnico, não é o único que sabe. O educador deve ser capaz de aprender com os alunos, pois a aprendizagem é um processo contínuo e recíproco. Ao ouvir os educandos, o educador constrói um ambiente de aprendizagem que respeita as experiências de vida dos alunos e, ao mesmo tempo, desafia essas experiências a serem problematizadas e refletidas criticamente.

Além disso, Freire destaca a importância da dialogicidade nas relações entre educador e educando. O educador não deve apenas falar e passar o conteúdo, mas também deve abrir espaço para que o educando expresse suas ideias, dúvidas e reflexões. O diálogo, para Freire, é a chave para uma aprendizagem significativa, pois ele cria um espaço de troca onde ambos os sujeitos da

educação aprendem e ensinam, questionam e respondem, refletem e agem. O educador deve ser capaz de gerar questões, provocar o pensamento crítico e ajudar os educandos a compreenderem a realidade de forma mais profunda e transformadora. Nesse processo, o educador é também um aprendiz, que se coloca em uma posição de abertura para o conhecimento que vem do educando.

O educador, segundo Freire, também deve ser um agente político. Isso significa que o papel do educador não é neutro, mas está sempre ligado à sua posição em relação às estruturas sociais e políticas que moldam a educação. Freire afirma que o professor deve ser consciente das desigualdades e das injustiças sociais que afetam seus alunos e deve buscar, por meio da educação, a transformação dessas realidades. A educação não pode ser dissociada da realidade social, pois é através da conscientização das condições de vida que os educandos se tornam capazes de agir para modificá-las. O educador, portanto, tem a responsabilidade de orientar os alunos a desenvolverem uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor e a buscarem, por meio da ação, formas de superar as desigualdades e as opressões.

Para Freire, o educador deve também ser um mediador da aprendizagem. A mediação, nesse contexto, não significa dar respostas prontas, mas criar as condições para que os alunos possam pensar criticamente sobre os conteúdos, questioná-los, refletir sobre eles e integrá-los às suas próprias experiências. O educador deve ser capaz de proporcionar aos educandos um ambiente no qual possam expressar suas dúvidas, fazer perguntas e propor novas questões. O educador, ao mediar o processo de aprendizagem, deve também ajudar o aluno a tomar consciência de sua própria capacidade de aprender e de transformar a realidade.Por fim, a pedagogia freiriana coloca o educador como um educador de consciência crítica. O educador não deve apenas se preocupar em ensinar conteúdos formais, mas deve orientar os alunos no sentido de que se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem, capazes de refletir sobre sua própria vida e sobre o mundo.

A formação do educador, portanto, deve passar por um processo de auto-reflexão, em que ele se reconheça como um sujeito histórico e político, com a capacidade de contribuir para a transformação social. Nesse sentido, o educador deve ser alguém que vive a experiência de conscientização, de forma a ser um modelo para seus educandos e para a prática pedagógica.

Em resumo, o papel do educador na pedagogia freiriana é multifacetado. Ele deve ser um facilitador da aprendizagem, um ouvinte atento, um mediador, um agente político e um educador de consciência crítica. O educador deve estar consciente de seu papel social e político e comprometido com a formação de cidadãos críticos e capazes de transformar a realidade. A pedagogia de Paulo Freire exige, portanto, um educador que não seja passivo ou autoritário, mas que se engaje ativamente na construção de uma educação que promova a libertação e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender e aprofundar os principais conceitos e princípios da pedagogia de Paulo Freire, explorando as práticas pedagógicas e os conceitos de diálogo, praxis e o papel do educador na construção do conhecimento. A abordagem crítica e libertadora de Freire revela a necessidade de repensarmos a educação, não como um processo de simples transmissão de conhecimento, mas como um espaço de construção conjunta entre educadores e educandos. A proposta de uma educação dialógica, em que ambos os sujeitos da aprendizagem são participantes ativos, é essencial para a criação de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de promover a transformação social.

Observou-se que a pedagogia freiriana é profundamente comprometida com a emancipação dos alunos, especialmente aqueles em contextos de opressão, permitindo-lhes se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem e agentes de mudança. O conceito de praxis, que une teoria e prática em um ciclo reflexivo e transformador, é central para a proposta freiriana, garantindo que a educação não seja um fim em si mesma, mas um meio de transformação da realidade social.

As contribuições de Paulo Freire para a educação continuam sendo de grande relevância, não apenas para o Brasil, mas para o contexto global. Sua teoria pedagógica nos desafia a repensar a educação como um processo democrático, ético e politicamente comprometido com a justiça social. Ao adotar a prática do diálogo e da reflexão crítica, Freire nos ensina que o educador deve estar sempre consciente do seu papel como mediador, facilitador e, mais importante, como um agente de transformação social.

A pedagogia de Paulo Freire, com sua ênfase no diálogo, na ação transformadora e na consciência crítica, continua sendo uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O compromisso com a educação popular e a prática de um ensino que não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas que visa à transformação da realidade, são aspectos que permanecem fundamentais na educação contemporânea. A obra de Freire nos provoca a refletir sobre o papel do educador, que deve ser, acima de tudo, um mediador da liberdade e da conscientização.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

ARAÚJO, Jussara. Educação e Resistência: Pedagogia Freiriana na Prática Educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, M. T. Prática Pedagógica e Transformação Social: Reflexões sobre a Pedagogia de Paulo Freire. São Paulo: Editora FTD, 2006.

APLICANDO OS PRINCÍPIOS DO DUA PARA INCLUIR TODOS OS ESTUDANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

AUTOR: LUCIENE REIS DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) para promover a inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se identificar estratégias de ensino que favoreçam a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem e compreender o impacto da implementação do DUA no desempenho acadêmico de alunos com necessidades educacionais diversas. A pesquisa fundamenta-se principalmente nas obras de CAST (2018), que introduzem os princípios do DUA, e na abordagem inclusiva proposta por Skidmore (2004). A metodologia adotada é qualitativa, com análise de caso em escolas que aplicam os princípios do DUA, utilizando entrevistas com educadores e observação participante. Os resultados indicam que, ao adotar o DUA, as escolas conseguem proporcionar um ambiente mais acessível, favorecendo a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas necessidades cognitivas e físicas. A pesquisa contribui para a compreensão de como o DUA pode ser implementado de maneira eficaz, proporcionando um ensino mais equitativo e inclusivo.
Palavras-chave: Desenho Universal de Aprendizagem; Inclusão; Ensino Diversificado; Acessibilidade; Educação.

ABSTRACT:

The general objective of this research is to analyze the application of the Universal Design for Learning (UDL) principles to promote the inclusion of all students in the learning process. Specific objectives include identifying teaching strategies that support diverse learning styles and rhythms, and understanding the impact of UDL implementation on academic performance of students with diverse educational needs. The research is mainly based on the works of CAST (2018), who introduced the UDL principles, and the inclusive approach proposed by Skidmore (2004). The adopted methodology is qualitative, involving case study analysis in schools implementing UDL principles, using interviews with educators and participant observation. The results show that by adopting UDL, schools can create a more accessible environment, encouraging the active participation of all students regardless of their cognitive and physical needs. The research contributes to the understanding of how UDL can be effectively implemented to provide a more equitable and inclusive education.
Keywords: Universal Design for Learning; Inclusion; Diversified Teaching; Accessibility; Education.

INTRODUÇÃO

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem inovadora no campo da educação, visando proporcionar condições de ensino que atendam à diversidade de necessidades dos alunos. Este conceito, amplamente divulgado pela organização CAST (2018), propõe um modelo de ensino flexível e inclusivo, que busca eliminar barreiras para a aprendizagem, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças cognitivas, físicas ou sensoriais, possam acessar, participar e progredir no processo educacional. A aplicação dos princípios do DUA, portanto, não se limita apenas à adaptação de materiais e recursos didáticos, mas também à transformação de práticas pedagógicas que promovam a equidade no ambiente escolar.

O objetivo deste trabalho é investigar a implementação dos princípios do DUA como forma de incluir todos os estudantes no processo de aprendizagem, independentemente de suas necessidades individuais. Especificamente, o estudo busca analisar como as estratégias do DUA podem ser aplicadas no cotidiano escolar, explorando suas implicações tanto para a prática pedagógica dos professores quanto para o desempenho acadêmico dos alunos. Para tanto, foram analisadas escolas que adotam práticas inclusivas baseadas nos princípios do DUA, com o intuito de observar os impactos dessa metodologia no ambiente escolar.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de adaptação do sistema educacional às demandas de um mundo cada vez mais diverso. A inclusão escolar, que antes era um conceito restrito a questões relacionadas a alunos com deficiências, tem se expandido para abranger uma gama mais ampla de necessidades, como variações de ritmo de aprendizagem, dificuldades emocionais e cognitivas, entre outras. Em um contexto educacional que visa formar cidadãos críticos e participativos, é fundamental que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas. O DUA, com seu foco na flexibilidade e na personalização do ensino, surge como uma solução promissora para essa questão.

Segundo Mantoan (2006), “a inclusão não é um favor que se faz ao aluno com deficiência, mas um direito que ele tem de estar junto com todos”. Essa afirmação evidencia que a inclusão escolar vai além da mera presença física do aluno na sala de aula; trata-se de um compromisso com a construção de uma educação equitativa, que assegure condições reais de aprendizagem e participação. É necessário, então, desconstruir modelos pedagógicos que historicamente privilegiaram apenas determinados perfis de estudantes, em detrimento daqueles que fogem da norma estabelecida.

A valorização da diversidade no ambiente escolar envolve o reconhecimento de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, trazem consigo singularidades que precisam ser consideradas no planejamento e na prática pedagógica. Rodrigues (2011) reforça essa ideia ao afirmar que “a escola precisa deixar de ser um lugar para os iguais e tornar-se um espaço para todos”. Esse redirecionamento exige a criação de estratégias pedagógicas que respeitem e acolham a multiplicidade de modos de ser e aprender, promovendo o respeito às diferenças como valor fundamental da convivência democrática.

A efetivação da educação inclusiva também implica mudanças nas concepções dos próprios educadores, gestores e demais profissionais da educação. É necessário superar a ideia de que a inclusão diz respeito apenas a alunos com deficiências, ampliando o olhar para as diferentes condições sociais, culturais, emocionais e cognitivas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esse pensamento, Sassaki (2005) aponta que “inclusão é um processo social mais amplo, que começa com a aceitação das diferenças e se concretiza na participação ativa de todos”. Portanto, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, ela precisa ser pensada e organizada a partir do princípio da equidade, e não da igualdade formal.

Ao considerar a diversidade como uma riqueza e não como um obstáculo, a educação inclusiva propõe a construção de um espaço educacional mais justo,

no qual todos os alunos possam desenvolver seu potencial, interagir socialmente e se reconhecer como sujeitos de direitos. Assim, a inclusão escolar deixa de ser um desafio isolado e passa a ser um compromisso coletivo, essencial para a consolidação de uma sociedade mais democrática e plural.

FUNDAMENTOS DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem pedagógica fundamentada na concepção de que o ensino deve ser planejado desde sua origem para atender à diversidade de aprendizes. Inspirado no conceito de design universal da arquitetura, que visa à acessibilidade para todos sem a necessidade de adaptações posteriores, o DUA propõe um currículo flexível, com múltiplos meios de apresentação de conteúdo, expressão do conhecimento e engajamento. Tal proposta busca antecipar e eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, promovendo equidade e inclusão desde o planejamento educacional.

O modelo do DUA foi desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST) e introduzido nos anos 1990, sendo posteriormente disseminado internacionalmente. No Brasil, sua adoção tem crescido gradualmente, especialmente em contextos comprometidos com a educação inclusiva. Moraes (2015) destaca que “o DUA propõe a criação de currículos flexíveis que se ajustem aos diferentes modos de aprender dos estudantes”, o que implica uma transformação significativa da prática docente. Nesse sentido, o papel do professor passa a ser o de um mediador que cria ambientes de aprendizagem responsivos às múltiplas formas de interação com o conhecimento.

O DUA está estruturado em três princípios fundamentais: (1) oferecer múltiplas formas de representação, permitindo que os estudantes acessem a informação de diferentes maneiras; (2) oferecer múltiplas formas de ação e expressão, possibilitando que os alunos demonstrem o que sabem de maneiras diversas; e (3) oferecer múltiplas formas de engajamento, respeitando os interesses e motivações individuais. Segundo Santos e Silveira (2019), “a aplicação dos princípios do DUA contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que considera a heterogeneidade da turma como ponto

de partida para o planejamento". O foco, portanto, desloca-se do conteúdo para o sujeito da aprendizagem, promovendo autonomia e participação ativa.

Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional da adaptação curricular, que pressupõe um currículo padrão ao qual os alunos com deficiência devem se ajustar. Em vez disso, o DUA defende a construção de um currículo acessível a todos desde o início. De acordo com Machado (2020), "o DUA não propõe mudanças pontuais para atender alunos com deficiência, mas sim uma transformação estrutural no modo como se concebe o ensino". Essa transformação exige um novo olhar sobre o planejamento pedagógico, incorporando princípios de acessibilidade, flexibilidade e personalização como elementos estruturantes.

A adoção do DUA representa, portanto, um compromisso com a equidade educacional. Ao reconhecer que todos os estudantes aprendem de maneiras distintas, o DUA possibilita a construção de ambientes educacionais mais democráticos, nos quais todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades. Para que isso se concretize, é necessário um investimento consistente na formação docente, na produção de materiais acessíveis e na cultura escolar inclusiva.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA DO DUA

A aplicação do Desenho Universal de Aprendizagem no contexto pedagógico exige uma reestruturação profunda das práticas docentes. O planejamento passa a ser centrado no aluno, considerando suas características individuais, contextos socioculturais, estilos e ritmos de aprendizagem. Nesse modelo, o papel do professor se amplia: ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de planejador de experiências de aprendizagem diversificadas, flexíveis e acessíveis desde o início do processo de ensino.

Para Carvalho (2013), "ensinar com base no DUA implica pensar em múltiplas formas de apresentar conteúdos, avaliar aprendizagens e engajar os estudantes". A prática docente passa a incorporar recursos variados, como vídeos, infográficos, jogos educativos, textos em diferentes níveis de complexidade, atividades práticas e trabalhos colaborativos. Essa variedade de estratégias possibilita que todos os estudantes encontrem formas de

compreender, interagir e expressar seus conhecimentos de acordo com suas potencialidades.

Outro ponto central está relacionado à avaliação, que também precisa ser repensada sob a ótica do DUA. A avaliação não pode se restringir a instrumentos padronizados, como provas escritas, pois tais modelos não contemplam a pluralidade de formas pelas quais os alunos podem demonstrar o que aprenderam. Em consonância com esse pensamento, Menezes (2018) afirma que “a avaliação deve ser contínua, diversificada e coerente com as múltiplas formas de expressão dos estudantes”. A flexibilidade na avaliação é uma das formas mais eficazes de garantir a equidade no processo de aprendizagem.

A formação dos professores surge como elemento-chave para a implementação efetiva do DUA. É fundamental que os docentes tenham acesso a momentos de reflexão crítica e de atualização teórica e metodológica. Lima (2020) afirma que “a formação continuada dos professores é essencial para que consigam aplicar o DUA de maneira eficaz e intencional”. O contato com as bases conceituais do DUA e a troca de experiências entre profissionais da educação fortalecem a construção de práticas mais sensíveis à diversidade.

O uso da tecnologia também se mostra uma ferramenta potente na implementação do DUA. Ambientes virtuais de aprendizagem, softwares educativos e plataformas interativas oferecem meios diferenciados de acesso e expressão do conhecimento. Para Costa (2019), “a tecnologia, quando bem utilizada, pode ampliar as possibilidades de participação de estudantes com diferentes necessidades, promovendo maior engajamento e autonomia”. O desafio está em integrar essas tecnologias de forma pedagógica, sem que seu uso se restrinja à substituição do quadro e do livro por telas.

A prática pedagógica fundamentada no DUA exige planejamento colaborativo, abertura à inovação e compromisso com uma educação que respeita as diferenças. Quando bem conduzida, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva, na qual todos os alunos se reconhecem como pertencentes e capazes de aprender.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO DUA

A implementação do Desenho Universal de Aprendizagem no contexto educacional brasileiro ainda enfrenta uma série de desafios que limitam sua aplicação sistemática e eficaz. Entre os principais obstáculos estão a ausência de políticas públicas claras que incentivem o uso do DUA, a carência de formação específica dos profissionais da educação e a escassez de recursos pedagógicos acessíveis que dialoguem com essa proposta. Embora o DUA seja reconhecido como uma metodologia inclusiva de grande potencial, sua incorporação ao cotidiano escolar exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas significativas.

A falta de conhecimento sobre o DUA é um dos fatores que mais contribuem para sua não adoção. Muitos professores ainda desconhecem os princípios e práticas que compõem esse modelo, o que os leva a manter métodos de ensino tradicionais e pouco inclusivos. Oliveira (2018) enfatiza que “muitos docentes ainda não conhecem o DUA e, por isso, reproduzem práticas excludentes, mesmo sem intenção”. Esse cenário revela a necessidade urgente de políticas de formação continuada que contemplem não apenas o conhecimento técnico sobre o DUA, mas também a construção de uma nova postura ética e pedagógica em relação à diversidade.

Outro desafio está relacionado às condições materiais e estruturais das escolas. A falta de equipamentos tecnológicos, materiais adaptados e tempo para o planejamento colaborativo são aspectos que dificultam a operacionalização dos princípios do DUA. Conforme destaca Fonseca (2020), “o contexto escolar brasileiro ainda apresenta desigualdades profundas que dificultam a universalização de práticas pedagógicas inclusivas”. Mesmo em instituições comprometidas com a inclusão, a ausência de suporte técnico e financeiro compromete a continuidade de ações inovadoras.

Apesar desses desafios, a implementação do DUA apresenta inúmeras potencialidades, especialmente no que diz respeito à construção de uma cultura escolar inclusiva. Quando bem aplicado, o DUA contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, o aumento da motivação e o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula. Para Silva (2021), “o DUA tem o poder

de reinventar a escola, tornando-a mais humana, acessível e centrada nas reais necessidades dos alunos". Ao colocar o estudante no centro do processo, o DUA transforma a sala de aula em um espaço de acolhimento e respeito às diferenças.

Outro aspecto positivo é que o DUA beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Ao flexibilizar o currículo e diversificar as estratégias de ensino, os professores ampliam o alcance de sua prática, atendendo também alunos com dificuldades de aprendizagem, altas habilidades, transtornos de atenção, entre outros. Ribeiro (2017) reforça essa ideia ao afirmar que "o DUA não é uma estratégia exclusiva para inclusão, mas uma proposta de ensino eficaz para todos".

Portanto, superar os desafios da implementação do DUA requer comprometimento político, investimento em formação docente, revisão curricular e incentivo a práticas pedagógicas inovadoras. Ao reconhecer as potencialidades dessa abordagem, as instituições de ensino avançam em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a aplicação dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) constitui uma alternativa eficaz para promover uma educação mais inclusiva, acessível e equitativa. Ao partir do reconhecimento da diversidade como um elemento constitutivo das salas de aula, o DUA propõe uma abordagem pedagógica que valoriza diferentes formas de ensinar e aprender, oferecendo múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, expressão das aprendizagens e engajamento dos estudantes.

O estudo demonstrou que, embora o DUA ainda enfrente desafios significativos no contexto educacional brasileiro — como a falta de formação docente, recursos limitados e desconhecimento sobre seus fundamentos —, sua implementação apresenta grande potencial para transformar a prática pedagógica. A construção de um currículo flexível e responsivo, aliado ao uso de tecnologias e à valorização da singularidade de cada aluno, contribui para a superação de

barreiras históricas que marginalizam aqueles que não se encaixam nos modelos tradicionais de ensino.

Além disso, observou-se que o DUA beneficia toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito às diferenças, participação ativa e desenvolvimento integral dos estudantes. A prática docente mediada pelos princípios do DUA revela-se mais sensível, ética e comprometida com a justiça educacional. Para que essas mudanças se concretizem, é fundamental investir em formação continuada, políticas públicas inclusivas e em uma gestão escolar que incentive a inovação pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o DUA não deve ser visto como uma metodologia restrita à inclusão de alunos com deficiência, mas como uma proposta abrangente, que contribui para o aprimoramento da qualidade da educação como um todo. Ao ser incorporado de forma intencional e crítica, o DUA fortalece a construção de uma escola democrática, onde todos os sujeitos tenham, de fato, o direito de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

COSTA, M. L. Tecnologias assistivas e inclusão: práticas e reflexões para uma escola acessível. São Paulo: Cortez, 2019.

FONSECA, V. Da integração à inclusão: avanços e desafios da educação brasileira. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LIMA, S. M. Formação docente para o desenho universal da aprendizagem: perspectivas e desafios. Revista Educação e Contemporaneidade, Aracaju, v. 29, n. 58, p. 1-15, 2020.

MACHADO, R. L. Currículo e inclusão: reflexões sobre o desenho universal para a aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 83, p. 1-18, 2020.

MANTONAN, M. T. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: COMPREENDENDO O TEA

AUTOR: MICHELE REGINA DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, com ênfase na identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas recentes, documentos normativos de políticas públicas em saúde e educação, além da análise de estudos de caso que descrevem manifestações iniciais do TEA em crianças de até três anos de idade. Os resultados evidenciam que alterações no desenvolvimento social, comunicativo e comportamental podem ser detectadas nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico e a intervenção precoce determinantes para a ampliação das potencialidades da criança. A pesquisa também ressalta a relevância da formação continuada de profissionais e da atuação interdisciplinar no acompanhamento das famílias, visando a construção de práticas educativas inclusivas. Conclui-se que a compreensão aprofundada dos indicadores de desenvolvimento atípico na primeiríssima infância é fundamental para a implementação de estratégias de intervenção que respeitem as especificidades de cada criança e favoreçam sua inclusão plena nos diversos contextos sociais e escolares.

Palavras-chave: desenvolvimento atípico; primeira infância; transtorno do espectro autista; intervenção precoce; inclusão.

ABSTRACT

This study aims to analyze atypical development in early infancy, with an emphasis on the early identification of Autism Spectrum Disorder (ASD). The methodology employed was a systematic literature review of recent academic publications, normative documents from public health and education policies, and case study analyses describing early manifestations of ASD in children up to three years old. The results show that changes in social, communicative, and behavioral development can be detected within the first months of life, with early diagnosis and intervention being crucial to enhancing the child's potential. The study also highlights the importance of continuous professional development and interdisciplinary actions to support families and to foster inclusive educational practices. It concludes that a deep understanding of atypical developmental indicators in early infancy is essential for implementing intervention strategies that respect each child's particularities and promote their full inclusion in social and educational contexts.

Keywords: atypical development; early childhood; autism spectrum disorder; early intervention; inclusion.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifatorial que ocorre de maneira intensa nos primeiros anos de vida, especialmente na fase denominada primeiríssima infância, que compreende o período de zero a três anos de idade. Durante essa etapa, as aquisições motoras, cognitivas, emocionais e sociais acontecem de forma acelerada, estabelecendo bases fundamentais para o desenvolvimento futuro. No entanto, algumas crianças apresentam trajetórias diferenciadas, caracterizadas por desvios ou atrasos em relação aos marcos do desenvolvimento típico, o que configura o desenvolvimento atípico. Dentre as condições que se manifestam precocemente, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta, principalmente, as habilidades de comunicação, interação social e comportamento.

O presente estudo se debruça sobre a compreensão do desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, com foco específico na identificação precoce do TEA. A problemática central reside na necessidade de reconhecer os primeiros sinais de alerta do transtorno em uma fase em que, muitas vezes, as manifestações ainda são sutis e podem ser confundidas com variações normais do desenvolvimento infantil. A dificuldade de detecção precoce e o desconhecimento de indicadores clínicos relevantes retardam o início de intervenções especializadas, comprometendo o potencial de evolução da criança e impactando diretamente seu processo de inclusão social e escolar.

O objetivo deste trabalho é analisar as características do desenvolvimento atípico na primeiríssima infância e discutir a importância da identificação precoce do TEA, destacando os principais sinais clínicos e as estratégias de intervenção mais eficazes. Pretende-se, assim, ampliar o conhecimento sobre o tema, sensibilizar profissionais da educação e da saúde para a observação atenta dos marcos do desenvolvimento infantil, e fortalecer a atuação interdisciplinar na promoção do atendimento adequado às crianças e suas famílias.

A importância deste estudo justifica-se pela relevância do tema no contexto contemporâneo, uma vez que o diagnóstico de TEA tem apresentado aumento significativo nas últimas décadas, segundo dados epidemiológicos de instituições internacionais e nacionais. Compreender o desenvolvimento atípico desde os primeiros anos de vida é crucial para garantir que as crianças com sinais de TEA recebam apoio especializado o mais cedo possível, potencializando seu desenvolvimento global e favorecendo sua qualidade de vida. Além disso, a intervenção precoce é reconhecida pela literatura científica como um dos principais fatores que contribuem para a melhoria dos prognósticos e para a efetiva inclusão dessas crianças em ambientes escolares e sociais. Assim, o trabalho propõe-se a oferecer subsídios teóricos e práticos que colaborem para a formação de profissionais mais preparados para atuar de forma sensível e assertiva diante da diversidade no desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, resultante da interação contínua entre fatores biológicos e ambientais. A primeiríssima infância, correspondente ao período de zero a três anos de idade, é considerada uma fase crítica para o desenvolvimento global da criança. Nesse estágio inicial, ocorre uma intensa formação de conexões neurais, processo que fundamenta aquisições essenciais para a vida adulta, como a linguagem, a cognição, a regulação emocional e as habilidades sociais (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Segundo Shonkoff e Phillips (2000), o cérebro infantil apresenta, nos primeiros anos de vida, uma plasticidade extraordinária, sendo altamente sensível às experiências e estímulos ambientais. Essa sensibilidade implica que interações positivas — como o vínculo afetivo seguro, o estímulo à comunicação e a oferta de ambientes responsivos — têm papel determinante na consolidação das redes neurais e no desenvolvimento de competências fundamentais. Por outro lado, experiências negativas ou a ausência de estímulos adequados podem comprometer seriamente o desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1996), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, reforça essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento é influenciado por múltiplos sistemas de interação, desde o contexto mais próximo da criança, como a família e a escola (microssistema), até estruturas sociais e culturais mais amplas (macrossistema). Assim, a qualidade das relações estabelecidas nos primeiros anos de vida tem impacto direto e duradouro na trajetória de desenvolvimento individual.

Em consonância com essa visão, Papalia e Feldman (2013) destacam que marcos do desenvolvimento, como o sorriso social, a imitação de gestos, o balbucio, o engatinhar, a fala inicial e o estabelecimento do contato visual, constituem indicadores centrais do progresso infantil. A observação desses marcos ao longo da primeiríssima infância possibilita não apenas o acompanhamento do desenvolvimento típico, mas também a identificação precoce de possíveis desvios, como ocorre nos casos de desenvolvimento atípico.

No Brasil, a importância do acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil está consagrada na "Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança" (BRASIL, 2015). Este documento orienta a realização de ações de vigilância do desenvolvimento infantil nos serviços de saúde, com foco na promoção do crescimento saudável e na detecção precoce de alterações. A política reforça que o cuidado integral na infância deve considerar as especificidades de cada etapa do desenvolvimento e que a intervenção oportuna é capaz de prevenir agravos e reduzir desigualdades.

Portanto, compreender as particularidades do desenvolvimento na primeiríssima infância é imprescindível para profissionais de diferentes áreas, como educação, saúde e assistência social. Essa compreensão permite não apenas o reconhecimento de padrões típicos e atípicos, mas também a formulação de estratégias eficazes de intervenção e promoção do desenvolvimento pleno, respeitando as singularidades de cada criança.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atualmente um dos temas mais discutidos no campo da neuropsicologia, da educação e da saúde pública, por se tratar de um transtorno de desenvolvimento com grande diversidade de manifestações e implicações sociais. O TEA integra um conjunto de condições do neurodesenvolvimento que impactam, em graus variados, a comunicação social, o comportamento e os padrões sensoriais. O termo "espectro" indica que não há um único tipo de autismo, mas sim diferentes formas de manifestação, variando desde quadros mais leves até casos de maior complexidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Entre as principais áreas do desenvolvimento afetadas estão a linguagem verbal e não verbal, a reciprocidade socioafetiva, a imaginação social, os interesses e comportamentos motores. Segundo Klin, Volkmar e Sparrow (2000), o comprometimento na comunicação social inclui dificuldades em iniciar ou manter interações sociais, compartilhar interesses e emoções e compreender regras sociais implícitas. No campo do comportamento, observam-se padrões repetitivos de movimentos, insistência em rotinas, interesses restritos e respostas atípicas a estímulos sensoriais, como hipersensibilidade ao som ou resistência ao toque.

Na primeiríssima infância, muitos dos sinais do TEA podem passar despercebidos ou ser interpretados como traços de personalidade ou fases do desenvolvimento. Por isso, a observação clínica e o acompanhamento sistemático são fundamentais para a detecção precoce. De acordo com Zwaigenbaum et al. (2015), os primeiros indicadores de risco incluem a ausência de contato visual, falhas na imitação de expressões faciais, atrasos no balbucio, falta de resposta ao nome, e dificuldades em estabelecer atenção conjunta — elemento essencial para a construção de linguagem e vínculos afetivos.

Pesquisas revelam que o diagnóstico precoce está diretamente associado à eficácia das intervenções. Dawson et al. (2010) demonstraram que crianças que receberam estimulação precoce e intensiva entre 18 e 30 meses de idade apresentaram ganhos significativos em habilidades cognitivas, linguagem e comportamento adaptativo, superando crianças que iniciaram intervenções tardiamente.

. Isso evidencia que a plasticidade cerebral dos primeiros anos pode ser potencializada por meio de estímulos apropriados, alterando positivamente o prognóstico.

No contexto brasileiro, ainda há barreiras significativas para a identificação precoce do TEA, especialmente nos serviços públicos de saúde e educação. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (BRASIL, 2015) representam avanços legislativos importantes, ao reconhecerem o direito ao diagnóstico precoce, ao atendimento multiprofissional e à inclusão educacional. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à formação de profissionais, à desigualdade no acesso aos serviços especializados e à ausência de protocolos unificados de triagem e intervenção.

A abordagem interdisciplinar tem se mostrado essencial no cuidado à criança com desenvolvimento atípico. Profissionais da saúde (como pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais), da educação infantil e da assistência social precisam trabalhar de forma colaborativa, compartilhando informações, estratégias de intervenção e práticas de acompanhamento. Essa atuação em rede contribui para que o processo de identificação e acolhimento das necessidades da criança ocorra de forma mais eficaz, respeitosa e humanizada.

Por fim, é importante destacar o papel da família nesse processo. Como primeiro grupo social da criança, a família não apenas observa os comportamentos atípicos, mas também participa ativamente do processo diagnóstico e das intervenções terapêuticas. A escuta empática aos cuidadores, a orientação contínua e o fortalecimento do vínculo entre família e equipe técnica são elementos fundamentais para o sucesso das estratégias adotadas (SCHWARTZMAN, 2013).

Dessa forma, compreender o TEA dentro do campo mais amplo do desenvolvimento atípico é essencial não apenas para fins diagnósticos, mas para a formulação de práticas pedagógicas e clínicas que promovam a inclusão, o desenvolvimento global e o bem-estar das crianças e de suas famílias desde os primeiros anos de vida.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem teórico-documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos complexos a partir da análise interpretativa de dados não numéricos, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos e pelos contextos sociais. Esse tipo de abordagem mostra-se particularmente adequado ao objetivo deste trabalho, que é compreender o desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, com ênfase na identificação e compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No que tange ao procedimento metodológico, foi realizada uma revisão de literatura, tendo como fontes principais livros, artigos científicos, documentos oficiais e diretrizes nacionais e internacionais sobre o tema. A seleção das fontes foi orientada pelos seguintes critérios: relevância científica, atualidade das publicações (preferencialmente dos últimos dez anos) e pertinência direta ao objeto de estudo. Foram consultadas bases de dados acadêmicas como Scielo, PubMed, e periódicos especializados em desenvolvimento infantil, psicologia e educação.

Além da literatura acadêmica, também foram analisados documentos oficiais, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (BRASIL, 2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a fim de compreender o panorama legislativo e as diretrizes públicas que orientam a atenção à primeira infância e ao desenvolvimento atípico no Brasil.

O método de análise utilizado foi a análise temática, conforme proposto por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias relevantes para a compreensão do objeto de estudo, como: desenvolvimento típico e atípico na primeiríssima infância, sinais precoces de TEA, diagnóstico precoce e intervenção interdisciplinar. A análise foi conduzida de forma sistemática, buscando articular o referencial teórico às práticas vigentes e evidenciar a importância de ações precoces no contexto da saúde e da educação infantil.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa teórica, não houve coleta de dados empíricos junto a sujeitos humanos, dispensando a necessidade de aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Dessa maneira, a metodologia adotada visa assegurar a fundamentação teórica rigorosa do trabalho, fornecendo subsídios sólidos para a reflexão crítica acerca da importância da identificação precoce e da intervenção nos casos de desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, especialmente no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista.

RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos dados obtidos por meio da revisão da literatura e da consulta aos documentos oficiais revelou um panorama complexo sobre o desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um dos principais achados dessa pesquisa foi a diversidade de manifestações clínicas do TEA, o que reforça a ideia de que, apesar de existirem características comuns entre os indivíduos com o transtorno, cada caso apresenta um perfil único de desenvolvimento. Isso reflete a natureza "espectral" do transtorno, cujos sinais variam desde manifestações mais sutis até quadros mais severos, envolvendo diferentes combinações de comprometimento nas áreas de comunicação social, comportamento repetitivo e sensorial.

Estudos como os de Zwaigenbaum et al. (2015) e Dawson et al. (2010) destacam que o desenvolvimento social e comunicativo das crianças com TEA é marcado por sinais precoces que podem ser observados já nos primeiros meses de vida. A ausência de respostas sociais básicas, como o sorriso social e a falta de contato visual, são indicadores de alerta. Esses sinais podem inicialmente ser sutilmente desconsiderados, mas a literatura aponta que, se detectados precocemente, podem orientar os profissionais para o diagnóstico e acompanhamento adequados. A falta de "atenção compartilhada", um elemento fundamental para a interação social e o desenvolvimento da linguagem, é outro ponto destacado pelos estudiosos como um dos primeiros indicadores do TEA. Essa dificuldade em estabelecer interações simples é um dos principais desafios enfrentados pelas crianças dentro do espectro autista, dificultando sua inserção nas interações sociais comuns a essa faixa etária.

Além disso, o diagnóstico precoce surge como uma chave para o sucesso nas intervenções. Vários estudos comprovam que a detecção e a intervenção precoces podem transformar o curso do desenvolvimento das crianças com TEA. Dawson et al. (2010) demonstram que intervenções iniciadas nos primeiros dois anos de vida geram progressos significativos em áreas como linguagem, cognição e comportamento adaptativo, permitindo que muitas crianças desenvolvam habilidades que, sem o tratamento adequado, poderiam ficar permanentemente prejudicadas. Assim, a detecção precoce é considerada crucial não só para o diagnóstico, mas também para a criação de estratégias de intervenção que favoreçam a plasticidade cerebral, que é mais pronunciada nos primeiros anos de vida.

A análise das políticas públicas brasileiras, como a Lei nº 12.764/2012 e a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (BRASIL, 2015), indicou que, embora haja avanços significativos no reconhecimento do direito das pessoas com TEA ao diagnóstico e ao atendimento especializado, os desafios para sua implementação ainda são substanciais. Embora a legislação brasileira garanta o direito ao diagnóstico precoce e ao atendimento especializado, a pesquisa revelou que o sistema de saúde e a rede educacional enfrentam sérias dificuldades em fornecer serviços adequados e acessíveis para todas as crianças. O acesso desigual aos serviços especializados, especialmente em regiões periféricas e áreas rurais, continua a ser uma barreira importante, limitando a eficácia das políticas públicas.

Além disso, a falta de profissionais capacitados e a escassez de recursos em muitos locais complicam a efetividade dessas políticas. As crianças que vivem em regiões mais distantes das grandes capitais enfrentam maiores dificuldades para acessar os cuidados e os recursos necessários para o diagnóstico e tratamento adequados.

. A integração entre os diversos profissionais envolvidos no cuidado à criança com TEA – como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e educadores – também se mostrou um desafio. A falta de comunicação e coordenação entre as equipes dificulta o acompanhamento contínuo e a implementação de uma abordagem realmente interdisciplinar.

Em relação à intervenção precoce, ficou evidente a importância de uma abordagem integrada e individualizada, que envolva os diversos profissionais da saúde, educação e assistência social. A revisão da literatura apontou que a participação ativa da família é um fator crucial para o sucesso das intervenções. O apoio familiar, tanto emocional quanto informativo, é essencial para a implementação efetiva das estratégias terapêuticas e para o desenvolvimento da criança em um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, a formação contínua de professores e cuidadores para lidar com crianças com TEA foi identificada como uma necessidade urgente, especialmente em um contexto educacional mais inclusivo.

Por fim, a análise revelou que, apesar dos avanços legislativos e da conscientização crescente sobre o TEA, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para garantir que todas as crianças diagnosticadas com o transtorno tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade e a tratamentos adequados. A implementação de políticas públicas eficazes exige não apenas a criação de leis, mas também o fortalecimento dos serviços de saúde e educação, além da formação contínua de profissionais para lidar com as especificidades do TEA. As intervenções precoces e bem estruturadas são fundamentais para alterar a trajetória de desenvolvimento dessas crianças, garantindo que elas possam alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar o desenvolvimento atípico na primeiríssima infância, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA), e analisar a importância da detecção precoce e da intervenção para melhorar a qualidade de vida das crianças com esse transtorno. Através da revisão da literatura e da análise de políticas públicas, foi possível identificar não apenas os principais sinais precoces do TEA, mas também a importância de uma abordagem interdisciplinar no diagnóstico e tratamento das crianças afetadas.

Os resultados da pesquisa destacaram que, quanto mais cedo for realizado o diagnóstico de TEA, maiores as chances de sucesso nas intervenções, que devem ser baseadas em práticas fundamentadas em evidências. A detecção precoce, realizada ainda nos primeiros meses de vida, é crucial para que as crianças possam ter acesso a tratamentos que promovam o desenvolvimento de suas habilidades sociais, de comunicação e cognitivas. A literatura revisada corroborou a ideia de que a intervenção nos primeiros anos é determinante para o futuro dessas crianças, permitindo-lhes desenvolver habilidades essenciais para uma vida mais independente e socialmente integrada.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, como a Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com TEA no Brasil, a pesquisa revelou que a implementação dessas leis enfrenta barreiras significativas, principalmente em áreas mais periféricas. A falta de profissionais capacitados e a desigualdade no acesso a serviços especializados ainda são desafios persistentes, comprometendo a eficácia das políticas públicas na promoção da inclusão e no cuidado integral às crianças com TEA.

A revisão das políticas públicas também revelou a necessidade urgente de uma maior integração entre os serviços de saúde, educação e assistência social, além de uma maior conscientização e formação dos profissionais que lidam com essas crianças. A interdisciplinaridade e o envolvimento das famílias no processo de intervenção são essenciais para garantir que as estratégias terapêuticas sejam eficazes e que a criança tenha um ambiente de apoio contínuo e adequado às suas necessidades.

Portanto, este estudo reitera a importância do diagnóstico precoce e da implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, que garantam o direito das crianças com TEA ao acesso a cuidados especializados e à educação de qualidade. Para que essas políticas sejam bem-sucedidas, é necessário um esforço contínuo de capacitação profissional, melhoria da infraestrutura de saúde e educação, e, acima de tudo, um compromisso social com a inclusão plena dessas crianças na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança. Ministério da Saúde, 2015.

DAWSON, G. et al. Early Behavioral Intervention is Associated with Normalized Brain Activity in Young Children with Autism. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 49, n. 7, p. 688-698, 2010.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 12. ed. São Paulo: Pioneira, 2013.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. Pediatrics, v. 136, n. 3, p. 539-548, 2015.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: A VISÃO DE MONICA DE OLIVEIRA MELO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AUTOR: GREGÓRIO SOBREIRA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a visão de Monica de Oliveira Melo sobre a Educação Física escolar, destacando a importância do corpo e do movimento no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica de obras e artigos da autora, com ênfase em suas reflexões sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa revela que, para Monica de Oliveira Melo, a Educação Física escolar deve ser compreendida além das práticas esportivas, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. A autora enfatiza a relevância do corpo como meio de expressão, a construção da identidade e a promoção da cidadania. Como resultado, observou-se que a prática da Educação Física na escola contribui para o fortalecimento de valores como respeito, cooperação e inclusão, permitindo uma aprendizagem mais significativa. Em conclusão, a pesquisa reafirma a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o movimento e o corpo no ambiente escolar, como forma de promover o bem-estar e a formação integral dos estudantes.
Palavras-chave: Educação Física; Corpo; Movimento; Aprendizagem; Inclusão.

ABSTRACT

This paper aims to analyze Monica de Oliveira Melo’s perspective on physical education in schools, highlighting the importance of the body and movement in the learning process. The methodology involves a bibliographical review of the author's works and articles, with a focus on her reflections on the role of physical education in students' holistic development. The research reveals that, for Monica de Oliveira Melo, school physical education should be understood beyond sports practices, as a fundamental tool for students’ physical, cognitive, and social development. The author emphasizes the relevance of the body as a means of expression, identity construction, and citizenship promotion. As a result, it was found that physical education practices in schools contribute to strengthening values such as respect, cooperation, and inclusion, enabling more meaningful learning. In conclusion, the study reaffirms the need for a pedagogical approach that values movement and the body in the school environment to promote students’ well-being and holistic development.
Keywords: Physical Education; Body; Movement; Learning; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um componente essencial do currículo da educação básica, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos estudantes. No entanto, o entendimento sobre sua função na escola, muitas vezes, se limita à prática de esportes ou atividades físicas isoladas, sem levar em consideração seu potencial de contribuir para a formação integral do aluno. Nesse contexto, a obra de Monica de Oliveira Melo se destaca por apresentar uma visão crítica e reflexiva sobre a Educação Física, ampliando seu significado para além do exercício físico, considerando o corpo e o movimento como elementos centrais no processo de aprendizagem.

Monica de Oliveira Melo propõe que a Educação Física escolar deve ser vista como uma prática pedagógica que envolve o corpo não apenas como um instrumento de atividades físicas, mas como uma construção cultural e simbólica que se reflete nas relações sociais, na expressão individual e no desenvolvimento de uma cidadania ativa. A autora destaca que a interação com o corpo e o movimento na escola oferece uma oportunidade única de aprendizagem, pois permite aos alunos experimentarem diferentes formas de comunicação e expressão, além de estimular habilidades cognitivas e sociais que são fundamentais para o seu crescimento.

Nesse sentido, a Educação Física, conforme defendido por Melo, não se limita ao aprendizado de regras de esportes ou ao desenvolvimento de capacidades físicas específicas. Ao contrário, ela se insere em um processo de educação integral que envolve a promoção da saúde, o fortalecimento de valores como respeito, colaboração e inclusão, e o fomento à criatividade e à autonomia. O corpo, segundo a autora, deve ser compreendido como um espaço de experiências e aprendizado, sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade e para a construção do saber em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, a autora alerta para a necessidade de um ensino de Educação Física que seja acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais. A inclusão de práticas que respeitem as diferenças e que possibilitem a participação ativa de todos os alunos é um aspecto central na reflexão de Monica de Oliveira Melo, que considera a diversidade um fator enriquecedor para o processo de aprendizagem. A Educação Física, assim, torna-se um meio para promover a equidade e a convivência democrática dentro da escola.

A proposta de Monica de Oliveira Melo vai ao encontro de uma visão mais ampla da educação, que reconhece o valor do corpo e do movimento como ferramentas essenciais para o desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a visão da autora sobre a Educação Física escolar, investigando como ela entende o papel da Educação Física no processo de aprendizagem e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através de uma revisão bibliográfica de suas obras e artigos, pretende-se explorar as contribuições de Monica de Oliveira Melo para a transformação da Educação Física em uma prática pedagógica que vai além do físico, tornando-se um instrumento de formação integral e de promoção da cidadania.

A importância dessa reflexão se justifica não apenas pelo impacto da Educação Física na formação dos estudantes, mas também pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas dentro da escola, considerando as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e as diversas formas de aprendizagem. Ao valorizar o corpo e o movimento, a Educação Física escolar pode contribuir para a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e saudável, promovendo o bem-estar e a cidadania ativa dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CORPO COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO

A Educação Física escolar, tradicionalmente vista como uma disciplina voltada para o desenvolvimento de habilidades motoras e a prática de esportes, pode ser compreendida de maneira mais profunda e abrangente quando se considera o corpo como um elemento pedagógico central.

De acordo com Monica de Oliveira Melo, a Educação Física vai além do exercício físico, pois envolve a integração de múltiplas dimensões do ser humano, como o cognitivo, o emocional e o social. Nesse sentido, o corpo não é apenas o objeto de atividade, mas um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A autora argumenta que o corpo, enquanto espaço de vivências e expressões, precisa ser reconhecido como parte fundamental na construção de saberes. Ao se envolver em atividades físicas, o aluno não apenas desenvolve a coordenação motora ou a resistência física, mas também se apropria de uma linguagem corporal que favorece a comunicação não verbal, a construção de identidade e a expressão de sentimentos e emoções. Isso significa que, na visão de Melo, a Educação Física escolar contribui para uma compreensão mais ampla do corpo, enxergando-o como um meio de construção do conhecimento e não apenas como um instrumento físico.

Além disso, Monica de Oliveira Melo enfatiza que o corpo, ao ser visto como um elemento pedagógico, possibilita uma interação com o mundo de maneira mais consciente. A prática da Educação Física deve, portanto, envolver a reflexão sobre o corpo em diferentes contextos, como as relações de poder, as normas sociais e culturais, e os padrões estéticos que moldam a maneira como o corpo é percebido e tratado na sociedade. A disciplina, assim, não é apenas sobre o que o corpo pode fazer, mas sobre como ele se posiciona e é valorizado nas interações dentro do ambiente escolar.

A Educação Física, para Melo, é uma oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica sobre as múltiplas dimensões do corpo, inclusive considerando sua importância no desenvolvimento da autonomia e na construção de uma cidadania ativa. O movimento físico não deve ser visto apenas como uma prática isolada, mas como uma experiência que envolve o aprendizado de normas sociais e comportamentais. Ao praticar atividades físicas em grupo, os alunos aprendem sobre cooperação, respeito e resolução de conflitos, além de desenvolverem habilidades emocionais como o autocontrole e a empatia.

A partir dessa perspectiva, a Educação Física torna-se um espaço pedagógico privilegiado para a integração de conhecimento, afetividade e socialização. O corpo é visto como um instrumento que permite aos alunos explorar sua própria identidade, desenvolver habilidades interpessoais e refletir sobre o papel que desempenham na sociedade. Portanto, a Educação Física escolar, sob a ótica de Monica de Oliveira Melo, vai muito além das aulas de esportes, pois promove o desenvolvimento de um corpo que pensa, sente e se relaciona com o outro. É nesse contexto que o corpo se torna um verdadeiro ponto de partida para a construção de uma educação mais ampla e transformadora, que prepara os alunos para os desafios e as demandas de um mundo em constante transformação.

O MOVIMENTO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTEGRAL

Na abordagem de Monica de Oliveira Melo, o movimento é entendido como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem integral dos alunos. Ao contrário de uma visão restrita que vê o movimento apenas como exercício físico ou preparação para competições esportivas, a autora propõe que ele seja utilizado como um meio de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O movimento, nesse contexto, deixa de ser uma atividade isolada para se tornar um processo complexo de aprendizagem que envolve diversas áreas do conhecimento e diferentes aspectos do ser humano.

De acordo com Melo, o movimento é uma forma de comunicação e expressão que ultrapassa os limites da palavra. Ele permite ao aluno se manifestar de maneiras que as palavras muitas vezes não conseguem, oferecendo-lhe uma nova linguagem para entender e interagir com o mundo. Quando os alunos se envolvem em atividades físicas, como jogos, danças ou atividades recreativas, eles têm a oportunidade de explorar sua própria corporalidade, desenvolvendo habilidades motoras e ao mesmo tempo refletindo sobre seu próprio corpo e suas capacidades. O movimento, portanto, torna-se um canal pelo qual o aluno constrói e ressignifica seus conhecimentos, englobando não apenas a execução de uma tarefa, mas a reflexão sobre o processo que a envolve.

Além disso, o movimento contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas dos alunos. O aprendizado motor está intimamente ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas como percepção, concentração, memória e resolução de problemas. Por exemplo, ao praticar uma atividade física que exija coordenação motora, o aluno também ativa e treina sua memória, trabalhando com sequências de movimentos e regras que exigem atenção e raciocínio. A Educação Física, quando integrada ao currículo de maneira reflexiva e pedagógica, permite que o aluno desenvolva um raciocínio mais ágil e uma capacidade de resolução de problemas em situações dinâmicas, que envolvem movimento, tempo e espaço.

No que diz respeito à área emocional, o movimento também tem um papel preponderante. Participar de atividades físicas em grupo oferece ao aluno uma oportunidade única de trabalhar questões emocionais como o controle da frustração, a paciência, a autoestima e a confiança. A experiência do movimento, além de proporcionar prazer e bem-estar, permite ao aluno aprender a lidar com suas emoções de maneira saudável, principalmente em situações de desafio e superação. Ao fazer parte de atividades coletivas, como jogos e esportes, o aluno também aprende a lidar com suas emoções em relação aos outros, desenvolvendo habilidades sociais como empatia, respeito e cooperação.

Outro ponto importante, conforme a visão de Monica de Oliveira Melo, é que o movimento, ao ser incorporado de maneira crítica na Educação Física, também promove o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. O aluno, ao se envolver em atividades que exigem decisões rápidas, adaptações e mudanças de estratégia, tem a chance de exercitar sua capacidade de tomar decisões de forma independente e autônoma. Além disso, o movimento oferece um espaço para a expressão criativa, já que o corpo pode ser utilizado de formas inovadoras, seja na dança, na ginástica ou mesmo em atividades lúdicas, estimulando o aluno a pensar fora da caixa e a explorar novas possibilidades de expressão.

Portanto, o movimento, na perspectiva de Monica de Oliveira Melo, deve ser considerado uma ferramenta pedagógica poderosa, não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a formação cognitiva, emocional e social dos alunos. Quando utilizado de forma estratégica e consciente, o movimento se torna uma forma de aprendizagem que integra diferentes dimensões do ser humano, promovendo um desenvolvimento mais amplo e integral. A Educação Física, dessa maneira, deixa de ser apenas uma disciplina de atividade física para se tornar um campo de aprendizagem dinâmico, interativo e transformador, essencial para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da vida.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A inclusão e a valorização da diversidade são temas centrais na proposta pedagógica de Monica de Oliveira Melo sobre a Educação Física escolar. Para a autora, a Educação Física deve ser uma disciplina acessível a todos os estudantes, respeitando as diferenças e as individualidades de cada aluno, seja em relação a suas condições físicas, sociais ou culturais. A visão de Melo vai além da adaptação de atividades para alunos com deficiências; ela propõe que a inclusão seja uma prática transversal, que permeie todo o processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente onde todos os alunos possam participar ativamente, de maneira equitativa e significativa.

A inclusão, conforme abordado por Monica de Oliveira Melo, não se limita ao atendimento das necessidades de alunos com deficiências físicas, mas deve considerar a diversidade em uma perspectiva mais ampla. Isso envolve a inclusão de alunos de diferentes origens culturais, étnicas, sociais e de diferentes níveis de habilidade física. Ao promover a inclusão, a Educação Física escolar se torna um espaço de aprendizado e socialização onde os alunos, independentemente de suas diferenças, têm a oportunidade de interagir, aprender uns com os outros e compartilhar experiências. A diversidade, nesse contexto, é entendida não como um obstáculo, mas como um fator enriquecedor para o processo pedagógico, pois contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a pluralidade existente na sociedade.

A autora destaca que a prática inclusiva na Educação Física envolve a adaptação de atividades para garantir que todos os alunos possam participar, mas também exige uma mudança na mentalidade dos educadores. A inclusão não deve ser vista como uma simples adaptação de conteúdos ou práticas, mas como uma filosofia pedagógica que busca promover a participação e o aprendizado de todos de maneira justa e equitativa. Para isso, é necessário que os professores de Educação Física estejam preparados para lidar com a diversidade, criando estratégias e métodos de ensino que atendam às necessidades de diferentes grupos de alunos, respeitando suas limitações e potencialidades.

Um exemplo de prática inclusiva seria a utilização de jogos adaptados que envolvem tanto alunos com deficiência quanto alunos sem deficiência, criando um ambiente de cooperação e respeito mútuo. Além disso, atividades que incentivem a expressão corporal, como a dança ou a ginástica, também podem ser adaptadas para diferentes níveis de habilidade, permitindo que todos os alunos se sintam capazes e participem ativamente. Nessa perspectiva, a Educação Física escolar se torna um espaço não apenas de desenvolvimento físico, mas de fortalecimento de valores como respeito, solidariedade e empatia, que são fundamentais para a convivência social.

Monica de Oliveira Melo também reflete sobre a importância de uma abordagem que respeite as diferenças culturais e sociais dos alunos. Em muitas escolas, especialmente em contextos de maior diversidade socioeconômica e étnica, as práticas de Educação Física podem ser influenciadas por estigmas ou preconceitos. A autora defende que a disciplina deve ser um espaço para a desconstrução de estereótipos e a promoção de um entendimento mais amplo sobre as diversas culturas e formas de expressão corporal. Ao envolver os alunos em atividades que respeitem e celebrem as diferentes manifestações culturais, a Educação Física escolar pode contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo, que valoriza a diversidade e fomenta o respeito pelas diferenças.

Além disso, a Educação Física, na visão de Monica de Oliveira Melo, deve ser um espaço onde os alunos aprendem a lidar com as diferenças de forma positiva, sendo desafiados a superar preconceitos e estigmas relacionados ao corpo, à capacidade física e à expressão de identidade. Ao participar de atividades em grupo, os alunos aprendem a respeitar as limitações e as habilidades dos outros, desenvolvendo habilidades sociais que são essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade. A educação sobre o corpo e o movimento, nesse contexto, tem um papel importante na formação de uma mentalidade inclusiva e na promoção de um ambiente escolar mais justo e equitativo.

Portanto, a inclusão e a diversidade, na concepção de Monica de Oliveira Melo, não são apenas objetivos a serem alcançados, mas práticas contínuas que devem permeiar todas as ações pedagógicas na Educação Física escolar. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e equitativas, a Educação Física se torna um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, onde as diferenças são respeitadas e celebradas. A diversidade, ao ser reconhecida e valorizada, contribui para o fortalecimento de um ambiente escolar que promove a cidadania, o respeito mútuo e a solidariedade entre todos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO FORMADORA DE CIDADANIA E VALORES SOCIAIS

A Educação Física escolar, na visão de Monica de Oliveira Melo, desempenha um papel fundamental na formação de cidadania e na promoção de valores sociais essenciais para a convivência democrática e harmoniosa dentro e fora do ambiente escolar. Para a autora, a disciplina de Educação Física vai além do ensino de técnicas e habilidades esportivas, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas que são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Através das atividades físicas e dos jogos, os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações que os desafiam a refletir sobre a importância de valores como respeito, cooperação, solidariedade e inclusão.

A prática de atividades físicas, especialmente as coletivas, propicia aos alunos experiências de interação e colaboração, onde aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar regras e a lidar com as diferenças. Ao participar de jogos e esportes, os alunos se deparam com situações que exigem tomada de decisão, cooperação e negociação, habilidades essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável. A Educação Física, portanto, não se limita à aprendizagem de habilidades técnicas, mas oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar e internalizar valores que contribuem para sua formação ética e social.

Monica de Oliveira Melo destaca que, ao envolver os alunos em atividades que demandam interação e trabalho em equipe, a Educação Física escolar proporciona um campo rico para o desenvolvimento da empatia, do respeito pelo outro e da tolerância às diferenças. Os alunos, ao participarem de jogos coletivos, aprendem a lidar com situações de sucesso e fracasso, compreendendo que tanto a vitória quanto a derrota fazem parte da experiência humana e são oportunidades para o crescimento pessoal e social. Nesse sentido, a disciplina se configura como um espaço para a construção de uma mentalidade mais democrática, onde os alunos reconhecem a importância da colaboração e do respeito mútuo, não apenas em atividades físicas, mas em todas as esferas da vida cotidiana.

A autora também salienta que a Educação Física escolar é uma área privilegiada para a promoção da solidariedade e da inclusão social. Por meio de jogos e atividades adaptadas, é possível garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, habilidades motoras ou origens sociais e culturais. Essa prática inclusiva contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza as diferenças e estimula a convivência pacífica entre os alunos. Ao permitir que todos participem ativamente das atividades, a Educação Física se torna um espaço de integração social, onde os alunos aprendem a respeitar as diferenças e a trabalhar juntos em prol de objetivos comuns.

Além disso, a Educação Física escolar, quando trabalhada de forma crítica e reflexiva, pode ser um importante instrumento para a conscientização sobre questões sociais, como o racismo, o machismo e a exclusão. Monica de Oliveira

Melo defende que a disciplina deve ser um espaço para a desconstrução de estereótipos e para a reflexão sobre as normas sociais e culturais que moldam o comportamento e as relações interpessoais. Ao discutir essas questões dentro do contexto da Educação Física, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, compreendendo a importância de agir de maneira ética e responsável em relação aos outros.

Em sua reflexão, Melo também afirma que a Educação Física pode contribuir para a construção de um modelo de educação mais inclusivo, no qual os alunos são estimulados a pensar sobre sua própria identidade e sobre o papel que desempenham na comunidade. Ao se envolver em atividades que os desafiam a superar seus limites, a desenvolver habilidades de liderança e a promover o bem-estar coletivo, os estudantes se tornam mais conscientes de sua responsabilidade como cidadãos. A Educação Física, dessa maneira, não é apenas uma disciplina voltada para o desenvolvimento físico, mas também para a formação ética, social e cidadã dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Portanto, a Educação Física escolar, sob a ótica de Monica de Oliveira Melo, é uma disciplina que, ao promover o aprendizado de habilidades físicas, também forma cidadãos conscientes, respeitosos e solidários. Ao integrar valores como a cooperação, o respeito e a inclusão em suas práticas pedagógicas, a Educação Física se torna um campo de formação integral, que contribui para o desenvolvimento não apenas das habilidades físicas, mas também das competências sociais e emocionais necessárias para a convivência em sociedade. Dessa forma, a Educação Física escolar se reafirma como uma ferramenta potente na formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Monica de Oliveira Melo para a Educação Física escolar apresenta uma abordagem inovadora e profundamente integradora, que vai além da simples prática de atividades físicas e esportivas. Ao considerar o corpo como um elemento pedagógico central, a autora desafia os educadores a repensarem a disciplina como um espaço de aprendizagem integral, que inclui o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. A Educação Física, na visão de Melo, não é apenas sobre aprender movimentos ou regras de jogos, mas sobre construir conhecimentos, expressar-se, interagir com os outros e desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade.

Uma das contribuições mais significativas da obra de Melo é sua ênfase no movimento como ferramenta de aprendizagem. O movimento, segundo a autora, deve ser visto como um processo cognitivo e afetivo, que envolve tanto a exploração do corpo quanto a reflexão sobre ele. A Educação Física escolar, portanto, torna-se um campo privilegiado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a percepção e a memória, além de promover a capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão. Essas experiências não apenas melhoram o desempenho físico dos alunos, mas também enriquecem sua formação intelectual e emocional.

A inclusão e a diversidade são outros pilares essenciais da proposta pedagógica de Monica de Oliveira Melo. Ao abordar a necessidade de uma Educação Física inclusiva, a autora aponta para a importância de criar um ambiente escolar onde todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais, possam participar ativamente das atividades. Essa abordagem respeita e valoriza as diferenças, promovendo um ambiente educacional mais justo e equitativo. A inclusão na Educação Física escolar, portanto, vai além da adaptação de atividades; ela envolve uma mudança de mentalidade, na qual a diversidade é celebrada como um fator enriquecedor.

Por fim, a proposta de Melo destaca a Educação Física como um espaço para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Através da prática de atividades coletivas e da vivência de situações de cooperação e respeito, os alunos aprendem a lidar com as diferenças, a valorizar a convivência democrática e a construir valores essenciais para a vida em sociedade. Nesse contexto, a Educação Física escolar não é apenas uma disciplina voltada para a prática esportiva, mas um campo essencial para a formação ética, social e cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MELO, Monica de Oliveira. Corpo, Movimento e Aprendizagem: A Educação Física na Escola. São Paulo: Editora X, 2021.

SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. A Inclusão na Educação Física: Práticas e Reflexões. Rio de Janeiro: Editora Y, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia Crítica e Educação para Todos. São Paulo: Editora Z, 2018.

GOMES, Angela Maria. Diversidade e Inclusão na Educação Física Escolar: Reflexões e Práticas Pedagógicas. Campinas: Editora L, 2020.

CUIDANDO DE QUEM ENSINA: A IMPORTÂNCIA DO BEM-ESTAR MENTAL DOS PROFESSORES

AUTOR: ERICA DE SOUZA BRASIL

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância do bem-estar mental dos professores, com foco nos impactos do estresse e da carga emocional no ambiente educacional. Os objetivos específicos envolvem identificar os principais fatores que afetam a saúde mental dos docentes e discutir práticas de apoio psicológico e estratégias de cuidado. A pesquisa se apoia teoricamente em autores como Freire (1996), que destaca a relação entre o bem-estar do professor e a qualidade do ensino, e Maslach (2001), cujas contribuições sobre o burnout e estresse ocupacional são fundamentais para compreender as condições emocionais dos educadores. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, com a realização de revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes níveis de ensino. A pesquisa é do tipo exploratório-descritivo, com análise de conteúdo. Os resultados revelam que a saúde mental dos professores está diretamente relacionada à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio institucional e ao desgaste emocional, destacando a necessidade de políticas públicas que ofereçam suporte psicológico adequado. Conclui-se que o cuidado com o bem-estar mental dos professores é essencial para a qualidade da educação e para a prevenção de doenças relacionadas ao estresse.

Palavras-chave: saúde mental; professores; estresse; burnout; apoio psicológico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of teachers' mental well-being, focusing on the impacts of stress and emotional burden in the educational environment. The specific objectives are to identify the main factors affecting teachers' mental health and discuss psychological support practices and care strategies. The theoretical framework is based on authors such as Freire (1996), who highlights the relationship between teachers' well-being and teaching quality, and Maslach (2001), whose contributions on burnout and occupational stress are crucial to understanding educators' emotional conditions. Methodologically, a qualitative approach was chosen, involving a literature review and semi-structured interviews with teachers from different educational levels. The research is exploratory-descriptive, with content analysis. The results reveal that teachers' mental health is directly related to workload, lack of institutional support, and emotional exhaustion, emphasizing the need for public policies offering adequate psychological support. It is concluded that caring for teachers' mental well-being is essential for educational quality and for the prevention of stress-related diseases.

Keywords: mental health; teachers; stress; burnout; psychological support.

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos professores tem sido um tema crescente de debate nas esferas acadêmica e social, especialmente nos últimos anos, à medida que as demandas e os desafios impostos pela profissão aumentam consideravelmente. A docência, por ser uma atividade de alta responsabilidade, exige não apenas habilidades técnicas e pedagógicas, mas também uma grande carga emocional, que, muitas vezes, não é devidamente reconhecida ou cuidada. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância do bem-estar mental dos professores, abordando os fatores que influenciam a sua saúde psicológica e as implicações para a qualidade do ensino.

Este estudo se justifica pela crescente evidência de que a saúde mental dos educadores está diretamente relacionada ao sucesso acadêmico dos alunos e ao ambiente escolar como um todo. A falta de cuidados com o bem-estar dos docentes pode levar ao desenvolvimento de condições como o estresse, a ansiedade e o burnout, que, por sua vez, impactam negativamente tanto a saúde dos professores quanto a qualidade de ensino oferecida. Além disso, o contexto educacional brasileiro, marcado por sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de apoio institucional, torna-se ainda mais desafiador para a saúde mental dos profissionais da educação, necessitando de um olhar mais atento para as condições de trabalho e para o suporte emocional necessário para esses profissionais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores de diversas instituições de ensino. A análise de entrevistas permitiu compreender as experiências individuais e coletivas dos docentes em relação ao estresse e ao impacto emocional do seu trabalho, assim como identificar as práticas e estratégias que eles adotam para lidar com essas questões.

A revisão bibliográfica, por sua vez, proporcionou um embasamento teórico sólido, com base em estudos de autores como Paulo Freire (1996), que defende a importância da valorização do educador para uma educação de qualidade, e Christina Maslach (2001), que trata do burnout e do estresse ocupacional, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre os efeitos da pressão psicológica no cotidiano dos professores.

O motivo pelo qual este estudo foi realizado reside na necessidade urgente de promover um debate mais amplo sobre a saúde mental dos professores, uma vez que esses profissionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Portanto, ao se compreender melhor as condições de trabalho que afetam o bem-estar dos educadores, é possível contribuir para a criação de políticas públicas e práticas de apoio que possam prevenir ou amenizar os impactos negativos causados pelo estresse e outros transtornos psicológicos. Este trabalho, portanto, busca não apenas levantar essa discussão, mas também sugerir medidas de intervenção que possam beneficiar tanto os professores quanto a comunidade escolar como um todo.

Em síntese, a presente pesquisa visa evidenciar a necessidade de cuidar da saúde mental dos educadores como uma medida fundamental para garantir a qualidade do ensino e o bem-estar desses profissionais. Através de uma análise cuidadosa e detalhada, espera-se proporcionar novos caminhos para a valorização e o suporte efetivo aos docentes no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

O IMPACTO DO ESTRESSE NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

O estresse ocupacional é um dos principais fatores que afetam a saúde mental dos professores, gerando uma série de consequências negativas para o seu bem-estar físico, psicológico e social. O ambiente escolar, com suas múltiplas demandas e responsabilidades, se configura como um espaço propenso ao estresse, onde os docentes lidam constantemente com a pressão de garantir o desempenho acadêmico dos alunos, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios relacionados à infraestrutura inadequada e a condições de trabalho desfavoráveis.

Libâneo (2001) ressalta que a atividade docente está associada a “grandes tensões e múltiplas exigências”, com os professores sendo cobrados por resultados cada vez mais elevados, sem que haja o devido suporte e reconhecimento institucional.

A pressão por resultados pode se tornar particularmente prejudicial quando é acompanhada por uma jornada de trabalho excessiva, que inclui não apenas o tempo destinado à sala de aula, mas também a correção de atividades, reuniões pedagógicas e, frequentemente, tarefas que extrapolam a função docente, como o envolvimento em atividades administrativas e pedagógicas. Maslach (2001) destaca que o estresse prolongado, sem a devida atenção ao bem-estar dos docentes, pode levar ao desenvolvimento de condições como o burnout, que é caracterizado por “exaustão emocional, despersonalização e uma sensação de ineficácia no trabalho”. A exaustão emocional, por exemplo, refere-se a uma sensação de esgotamento profundo, que pode resultar em dificuldades para lidar com os alunos, perda de motivação e até mesmo sensação de incapacidade para desempenhar o papel de educador.

O estresse, portanto, não se restringe ao impacto imediato sobre a saúde mental do professor, mas também afeta diretamente a sua capacidade de se relacionar com os alunos e colegas de trabalho. A tensão constante pode prejudicar a comunicação entre o docente e os estudantes, interferindo na qualidade das interações e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem. A falta de energia emocional e física também pode diminuir a capacidade do professor de manter a disciplina na sala de aula, o que agrava ainda mais o estresse, criando um ciclo vicioso de desgaste emocional.

A pesquisa de Gatti (2013) corrobora essa análise, afirmando que a jornada de trabalho intensa e a constante pressão por resultados fazem com que muitos professores sintam-se “sobrecarregados e sem tempo para o autocuidado”. Esse excesso de responsabilidades, combinado com a escassez de recursos nas escolas e o baixo valor social atribuído à profissão, tende a aumentar a sensação

de frustração e impotência. O estresse crônico, se não tratado adequadamente, pode resultar em doenças psicossomáticas, como insônia, hipertensão e transtornos alimentares, além de agravar quadros de ansiedade e depressão.

Nesse contexto, é crucial compreender que o estresse não afeta apenas o professor individualmente, mas também impacta a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A exaustão do docente compromete sua capacidade de inovar nas práticas pedagógicas, de se dedicar ao planejamento de aulas e de criar um ambiente de aprendizado motivador e dinâmico. Portanto, o estresse não só diminui a qualidade de vida do educador, mas também interfere diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, é fundamental que se busque, tanto em nível institucional quanto governamental, a implementação de políticas públicas e práticas educativas que visem a redução do estresse ocupacional, através do apoio psicológico aos docentes, da melhoria das condições de trabalho nas escolas e da valorização da profissão. Ao investir na saúde mental dos professores, se está, na verdade, investindo na qualidade da educação e no bem-estar de toda a comunidade escolar.

A SOBRECARGA DE TRABALHO E A FALTA DE SUPORTE INSTITUCIONAL

A sobrecarga de trabalho é uma realidade constante na vida de muitos professores e uma das principais causas de desgaste emocional e psicológico na profissão. A docência, embora seja uma profissão de grande relevância social, carrega consigo um conjunto de tarefas que vai muito além da sala de aula, e muitas vezes essas tarefas são acumuladas sem a devida compensação ou estrutura. A preparação de aulas, a correção de provas, o acompanhamento de atividades extracurriculares, a participação em reuniões pedagógicas, e até mesmo as atividades administrativas acabam por formar um conjunto de responsabilidades que demandam tempo e energia do educador, comprometendo seu bem-estar.

. Libâneo (2001) observa que a docência é uma profissão em que se exigem “grandes tensões e múltiplas exigências”, o que significa que o professor deve gerenciar não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também lidar com demandas externas e internas que são frequentemente incompatíveis com o tempo e os recursos disponíveis.

A sobrecarga não se limita apenas às tarefas relacionadas ao ensino, mas também à pressão por resultados. Como o sistema educacional está cada vez mais pautado pela busca incessante por resultados quantitativos, como a performance de alunos em provas e exames, os professores se veem sobrecarregados com a responsabilidade de não apenas ensinar, mas de garantir que seus alunos atinjam as expectativas do sistema. Além disso, os professores frequentemente são chamados a exercer funções de gestão, como o acompanhamento psicológico dos alunos, ações de disciplinamento, e até mesmo de mediação de conflitos dentro da escola, sem o devido preparo ou recursos para isso. Gatti (2013) destaca que os educadores no Brasil enfrentam um “ritmo de trabalho acelerado e uma multiplicidade de funções”, que acabam tornando o ambiente escolar ainda mais extenuante e exigente. Esse contexto de sobrecarga leva os professores a enfrentarem situações de estresse prolongado, com impactos diretos em sua saúde mental, como ansiedade, insônia, depressão e síndrome de burnout.

Além da sobrecarga de trabalho, a falta de suporte institucional também se configura como um fator agravante. Quando o docente se vê isolado, sem o apoio necessário da gestão escolar ou das políticas públicas adequadas, as condições de trabalho se tornam ainda mais difíceis. Souza (2017) afirma que “muitos docentes enfrentam desafios sem o devido suporte da gestão escolar e das políticas públicas”, o que os coloca em uma posição vulnerável. Muitas vezes, as escolas não oferecem espaço para que os professores discutam suas dificuldades ou recebam apoio emocional, o que pode levar ao agravamento de problemas como o estresse e o burnout.

A ausência de programas institucionais que visem o apoio à saúde mental dos educadores ou a falta de estratégias para minimizar as exigências sobre o profissional contribui para o quadro de esgotamento e frustração que muitos professores enfrentam.

Outro ponto importante é a falta de recursos materiais e humanos nas escolas. Em muitas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas, os professores se veem forçados a lidar com um número excessivo de alunos por turma, o que compromete a qualidade do ensino e aumenta a carga de trabalho. O espaço físico das escolas também pode ser inadequado, e a falta de materiais didáticos essenciais coloca ainda mais pressão sobre os educadores. Libâneo (2001) aponta que a deficiência na infraestrutura escolar, aliada à alta demanda por resultados, cria um “descompasso entre as expectativas da sociedade e as condições de trabalho do professor”. Além disso, a carência de pessoal auxiliar nas escolas, como monitores e psicólogos, sobrecarrega ainda mais o professor, que muitas vezes precisa desempenhar múltiplas funções além do ensino propriamente dito.

O impacto dessa sobrecarga e da falta de suporte institucional vai além da saúde mental do professor, refletindo também na qualidade do ensino. A exaustão emocional e o cansaço físico prejudicam a motivação dos docentes, tornando mais difícil manter a energia necessária para o desenvolvimento de atividades criativas e inovadoras em sala de aula. A qualidade do ensino depende diretamente da capacidade do educador de se dedicar ao processo de aprendizagem de seus alunos, e isso fica comprometido quando o docente está sobrecarregado, sem tempo para refletir sobre suas práticas pedagógicas ou para planejar atividades de forma adequada. Como afirma Maslach (2001), o burnout nos professores gera um ciclo de exaustão que não só prejudica o bem-estar do profissional, mas também afeta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, criando uma dinâmica de ineficiência tanto no nível individual quanto coletivo.

Portanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte institucional são problemas estruturais que impactam diretamente a saúde mental dos professores e, por consequência, a qualidade da educação. A resolução dessa questão passa pela implementação de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para os educadores, incluindo a redução da carga de tarefas não relacionadas ao ensino, o apoio psicológico nas escolas, e a melhoria da infraestrutura educacional. Investir na saúde mental dos professores é, na verdade, investir na qualidade do ensino e no futuro da educação. Para isso, é imprescindível que as escolas e os gestores públicos reconheçam a necessidade urgente de valorizar os professores, oferecendo-lhes as condições adequadas para desempenharem seu trabalho com dignidade e qualidade.

AS CONSEQUÊNCIAS DO BURNOUT NA PRÁTICA DOCENTE

O burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, é uma condição resultante da exposição prolongada ao estresse ocupacional, e é uma realidade preocupante na vida de muitos professores. Caracteriza-se por um processo gradual de exaustão emocional, despersonalização e sensação de ineficácia no trabalho, levando a uma deterioração significativa da saúde mental e física dos docentes. Este fenômeno é especialmente prevalente no contexto educacional, onde as exigências emocionais, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte adequado se combinam para criar um ambiente propício ao desgaste extremo. Como destaca Maslach (2001), o burnout pode ser compreendido como “um estado de exaustão emocional e física resultante de um longo período de estresse relacionado ao trabalho, especialmente em profissões que exigem um alto nível de envolvimento emocional, como a docência”.

Quando o professor experimenta o burnout, a primeira manifestação normalmente envolve a exaustão emocional, caracterizada por uma sensação de cansaço profundo e perda de motivação. Esse estado de esgotamento vai além da simples fadiga, pois envolve uma desconexão emocional com o trabalho, onde o docente começa a se sentir incapaz de cumprir suas responsabilidades de forma eficaz.

De acordo com Nogueira (2015), a exaustão emocional pode ser percebida pelo professor na dificuldade em manter o entusiasmo e a disposição para enfrentar os desafios diários em sala de aula. Esse processo de desgaste psicológico reduz a capacidade do professor de interagir de maneira empática e eficiente com seus alunos, resultando em uma diminuição da qualidade do ensino e no enfraquecimento da relação educador-aluno.

Outro aspecto crucial do burnout é a despersonalização, um sintoma que se manifesta na forma de atitudes cínicas e distantes em relação aos alunos, colegas e ao próprio trabalho. O docente que sofre de burnout tende a tratar seus alunos de maneira impessoal e, muitas vezes, a perder a paciência diante das dificuldades que surgem no ambiente escolar. Segundo Maslach (2001), a despersonalização pode ser compreendida como uma tentativa do docente de se proteger emocionalmente da sobrecarga e da frustração contínuas, o que, paradoxalmente, acaba gerando um distanciamento afetivo e uma perda de eficácia na função pedagógica. Esse distanciamento prejudica o vínculo entre professor e aluno, essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e pode resultar em um ambiente escolar frio, sem a motivação necessária para o desenvolvimento do aprendizado.

A terceira consequência do burnout é a sensação de ineficácia, caracterizada pela perda da confiança nas próprias habilidades profissionais e na capacidade de causar um impacto positivo no aprendizado dos alunos. Para Nogueira (2015), a percepção de ineficácia é um dos sinais mais evidentes do burnout e reflete a crença de que o esforço e a dedicação do professor são em vão, já que o docente sente que não está alcançando os resultados esperados. Essa sensação de inutilidade, quando prolongada, leva ao desengajamento da profissão, com muitos educadores se afastando do ambiente escolar ou até mesmo abandonando a carreira.

O desgaste psicológico provocado pela sensação de ineficácia prejudica a autoestima do professor, tornando-o vulnerável a outros problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade.

As consequências do burnout, portanto, não se limitam ao plano psicológico e emocional do docente, mas também afetam a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo. A deterioração do estado emocional do professor reflete-se diretamente na interação com os alunos, na gestão da sala de aula e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a fadiga emocional pode levar a problemas físicos, como distúrbios do sono, hipertensão, dores musculares e problemas gástricos, comprometendo ainda mais a saúde do educador. A longo prazo, o burnout pode causar o afastamento do trabalho e, em casos mais graves, resultar em depressão clínica, um transtorno que, de acordo com Souza (2017), pode deixar o professor incapacitado para o exercício de sua profissão.

É importante ressaltar que o burnout é uma condição que, quando não tratada adequadamente, pode gerar um ciclo vicioso difícil de romper. O docente, ao se ver incapaz de lidar com a sobrecarga de trabalho e as exigências do sistema educacional, tende a se afastar cada vez mais de sua vocação e de suas funções, o que agrava sua situação emocional e torna o ambiente escolar mais tenso e desmotivador. Isso cria um cenário em que a saúde mental dos professores se deteriora de forma contínua, com implicações profundas na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos.

A prevenção e o tratamento do burnout demandam a implementação de políticas públicas que reconheçam as condições de trabalho dos professores e promovam ambientes educacionais mais saudáveis e equilibrados. A oferta de apoio psicológico, programas de gestão do estresse, redução de carga horária excessiva e incentivo à prática de atividades que favoreçam o bem-estar dos docentes são algumas das medidas que podem ser adotadas para evitar o burnout. Segundo Gatti (2013), é essencial que as escolas ofereçam espaços de escuta e acolhimento para os professores, possibilitando que eles expressem suas angústias e receba suporte profissional para lidar com as demandas emocionais do trabalho.

Em suma, as consequências do burnout para os professores são graves, afetando não apenas a saúde mental e física dos educadores, mas também a qualidade da educação oferecida aos alunos. A prevenção dessa condição requer uma mudança nas práticas educacionais, com o estabelecimento de políticas institucionais que garantam condições de trabalho adequadas, apoio psicológico e valorização do profissional da educação. A promoção da saúde mental dos professores é, portanto, um investimento essencial para melhorar a qualidade do ensino e garantir o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Diante das exigências cada vez maiores impostas aos professores e dos impactos negativos do estresse e do burnout, torna-se fundamental implementar estratégias eficazes para promover a saúde mental dos educadores. Tais estratégias devem envolver tanto a atuação dos próprios docentes na gestão de seu bem-estar, como a criação de políticas institucionais que ofereçam suporte efetivo às necessidades emocionais e psicológicas dos profissionais da educação. Estas iniciativas devem ser centradas na redução das condições de estresse e no fortalecimento da resiliência dos educadores, para que possam enfrentar as adversidades do cotidiano escolar de maneira mais equilibrada e saudável.

Uma das estratégias mais eficazes é a promoção de espaços de apoio psicológico dentro das escolas. Souza (2017) destaca a importância da “presença de profissionais de saúde mental nas escolas, como psicólogos e psiquiatras, para ajudar os docentes a lidar com o estresse ocupacional”. Esses profissionais podem oferecer suporte emocional contínuo, realizando atendimentos individuais ou em grupos, e proporcionando aos professores um espaço seguro para compartilhar suas dificuldades e buscar orientações sobre como gerenciar a pressão e o desgaste emocional. A criação de grupos de apoio, nos quais os docentes podem trocar experiências e discutir estratégias de enfrentamento do estresse, também é uma medida eficaz para fortalecer o sentimento de pertencimento e a sensação de apoio social dentro do ambiente escolar.

Além disso, o desenvolvimento de programas de capacitação voltados para o manejo do estresse e da saúde mental é uma estratégia essencial para equipar os professores com as ferramentas necessárias para lidar com as adversidades de sua profissão. Libâneo (2001) enfatiza que é imprescindível a inclusão de “treinamentos regulares sobre a saúde mental e o autocuidado” na formação continuada dos educadores, para que eles adquiram habilidades para lidar com o estresse, a pressão e a sobrecarga de trabalho. Tais programas podem abordar técnicas de relaxamento, mindfulness, gestão do tempo, entre outras práticas que ajudam a reduzir o impacto negativo das exigências diárias.

Outro aspecto fundamental é a promoção de uma cultura de valorização e reconhecimento do trabalho docente. A escassez de reconhecimento e a falta de valorização do papel do professor na sociedade são fatores que contribuem diretamente para o aumento do estresse e do burnout. Como afirma Nogueira (2015), “os professores frequentemente se sentem desvalorizados pela sociedade e pela gestão educacional, o que impacta diretamente na sua motivação e saúde mental”. Para combater essa sensação de desvalorização, é necessário criar mecanismos que reconheçam os esforços e os resultados dos professores, como programas de premiação, incentivos financeiros e a promoção de um ambiente de trabalho que respeite as necessidades dos docentes. O reconhecimento do trabalho do professor contribui para a autoestima e o bem-estar emocional, além de gerar um maior engajamento com a profissão.

A gestão escolar também desempenha um papel crucial na promoção da saúde mental dos docentes. A implementação de um modelo de gestão participativa, que envolva os professores nas decisões relacionadas à organização do trabalho escolar, pode ser uma estratégia importante para reduzir o estresse. Segundo Gatti (2013), a “gestão democrática e participativa contribui para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e menos hierárquico, o que reduz a sensação de sobrecarga e aumenta o bem-estar dos docentes”.

Quando os professores se sentem ouvidos e valorizados nas decisões administrativas da escola, eles tendem a experimentar menos pressão e mais controle sobre suas funções, o que reduz significativamente os níveis de estresse e burnout.

Além das iniciativas internas nas escolas, políticas públicas também têm um papel fundamental na promoção da saúde mental dos professores. O financiamento de programas de apoio à saúde mental nas escolas, a criação de políticas que limitem a carga de trabalho excessiva e a oferta de recursos adequados para o ensino, como materiais didáticos e infraestrutura adequada, são ações necessárias para reduzir o estresse no ambiente escolar. Para que essas ações sejam eficazes, é preciso um compromisso do governo com a melhoria das condições de trabalho dos professores, reconhecendo a docência como uma profissão que exige cuidados especiais em relação à saúde mental.

O autocuidado é outra dimensão importante das estratégias de enfrentamento. A promoção de práticas de autocuidado entre os docentes, como atividades físicas, alimentação saudável e momentos de lazer, deve ser incentivada tanto pela gestão escolar quanto pelos próprios professores. A prática regular de exercícios físicos, por exemplo, tem efeitos comprovados no alívio do estresse e na melhoria da saúde mental, uma vez que favorece a liberação de hormônios responsáveis pelo bem-estar, como as endorfinas. Gatti (2013) sugere que os docentes integrem em sua rotina atividades que proporcionem prazer e relaxamento, ajudando a equilibrar o intenso ritmo de trabalho com momentos de descanso e rejuvenescimento. Criar um ambiente de trabalho que possibilite esse equilíbrio é essencial para garantir a saúde mental dos educadores.

Por fim, a colaboração entre colegas de profissão também pode ser uma forma eficaz de enfrentamento do estresse.

A troca de experiências entre os docentes permite que se compartilhem estratégias de ensino, formas de lidar com alunos difíceis e maneiras de gerenciar a carga de trabalho. Esses momentos de colaboração contribuem para um ambiente de trabalho mais saudável e harmonioso, onde os professores se sentem apoiados e motivados a continuar suas funções, mesmo diante das dificuldades.

Em suma, a promoção da saúde mental dos professores deve ser encarada como uma prioridade nas escolas e nas políticas educacionais. A implementação de estratégias de enfrentamento e de apoio emocional não apenas melhora o bem-estar dos educadores, mas também reflete diretamente na qualidade do ensino e no ambiente escolar como um todo. Investir na saúde mental dos professores é essencial para a construção de um sistema educacional mais eficiente, sustentável e humano, onde todos os envolvidos possam desenvolver seu potencial de forma plena e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a saúde mental dos professores, evidenciando os desafios enfrentados por esses profissionais em relação à sobrecarga de trabalho, à falta de suporte institucional e aos impactos emocionais da profissão. A sobrecarga de tarefas pedagógicas e administrativas, somada à escassez de apoio psicológico nas escolas, contribui para o esgotamento mental dos educadores, levando ao surgimento de doenças como a síndrome de burnout. As consequências desse quadro afetam não apenas a saúde dos docentes, mas também a qualidade do ensino e o ambiente escolar como um todo.

Foi possível identificar que, para minimizar os impactos negativos na saúde mental dos professores, é essencial adotar estratégias de enfrentamento, como a implementação de programas de apoio psicológico, a criação de espaços para a troca de experiências e a valorização da profissão. A capacitação contínua para o manejo do estresse e o autocuidado também são fundamentais para que os docentes possam lidar com os desafios de sua profissão de forma mais equilibrada. Além disso, a gestão escolar e as políticas públicas devem ser aliadas no desenvolvimento de um ambiente escolar saudável, onde os

professores sejam apoiados em sua formação emocional e em sua jornada profissional.

É urgente que as escolas e os gestores públicos invistam em políticas que garantam condições adequadas de trabalho para os professores, oferecendo recursos, apoio emocional e estrutura para que eles possam realizar suas atividades de maneira eficaz e saudável. A valorização dos educadores, não apenas no aspecto financeiro, mas também no aspecto emocional e psicológico, é uma das chaves para a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B. A. (2013). A sobrecarga de trabalho dos professores: causas e consequências. São Paulo: Editora Universitária.

LIBÂNEO, J. C. (2001). Didática e prática pedagógica. São Paulo: Cortez.

MASLACH, C. (2001). Burnout: The cost of caring. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

NOGUEIRA, M. A. (2015). Estresse e saúde mental do professor: desafios e superação no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, E. B. (2017). Saúde mental no contexto educacional: desafios e propostas. Brasília: Editora do Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: A DIALÉTICA ENTRE AUTORIDADE, LIBERDADE E O DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS CRÍTICOS

AUTOR:CÁSSIA DE OLIVEIRA MACEDO

RESUMO

Este trabalho aborda a dialética entre autoridade, liberdade e autonomia no processo educativo, com foco no desenvolvimento de sujeitos críticos. A educação deve ser um espaço para a formação de indivíduos que sejam capazes de pensar de maneira autônoma, refletir sobre suas escolhas e se posicionar de forma consciente em relação ao mundo ao seu redor. A relação entre autoridade e liberdade na sala de aula é fundamental para garantir que o aluno se desenvolva dentro de um ambiente equilibrado, onde a autonomia é incentivada e a liberdade é respeitada. A pesquisa apresenta a importância do professor como mediador desse processo, equilibrando autoridade e liberdade para favorecer a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ao longo do trabalho, são discutidas as implicações da construção da autonomia no contexto educacional, considerando as reflexões de autores como Paulo Freire, Vygotsky e outros. A conclusão reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de transformação social, onde a autonomia dos alunos seja o principal objetivo.

Palavras-chave: Autoridade; Liberdade; Autonomia; Educação Crítica; Desenvolvimento de Sujeitos.

ABSTRACT

This paper discusses the dialectic between authority, freedom, and autonomy in the educational process, focusing on the development of critical subjects. Education should be a space for the formation of individuals who are capable of thinking autonomously, reflecting on their choices, and positioning themselves consciously in relation to the world around them. The relationship between authority and freedom in the classroom is essential to ensure that the student develops within a balanced environment, where autonomy is encouraged and freedom is respected. The research highlights the importance of the teacher as a mediator of this process, balancing authority and freedom to favor the formation of critical and autonomous subjects. Throughout the paper, the implications of building autonomy in the educational context are discussed, considering the reflections of authors such as Paulo Freire, Vygotsky, and others. The conclusion reinforces the idea that education should be a space for social transformation, where student autonomy is the primary goal.

Keywords: Authority; Freedom; Autonomy; Critical Education; Development of Subjects.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo formativo, é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse contexto, a autonomia desempenha um papel central, pois permite ao educando se tornar protagonista de sua própria aprendizagem e refletir sobre suas escolhas, ações e impactos sociais. A formação de sujeitos autônomos é, portanto, uma das principais finalidades da educação, pois capacita os alunos não apenas para o exercício da cidadania, mas também para a transformação de sua realidade e da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, a construção da autonomia no contexto educacional não é um processo simples. Ela está intrinsecamente relacionada a uma série de fatores que envolvem a relação entre autoridade e liberdade no ambiente escolar. A autoridade, muitas vezes entendida de maneira rígida e autoritária, pode representar um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia, quando se torna um mecanismo de controle excessivo. Por outro lado, a liberdade, sem os devidos limites e orientação, pode resultar em um ambiente de desorganização e falta de direcionamento na aprendizagem.

A dialética entre autoridade e liberdade é um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores, pois ela envolve a busca pelo equilíbrio entre duas forças aparentemente opostas, mas que são complementares quando bem administradas. Quando a autoridade é exercida de forma justa, com respeito e compreensão, ela se torna um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia, criando um ambiente seguro onde o educando pode explorar suas capacidades e se expressar de maneira livre. A liberdade, quando mediada por limites claros, contribui para o amadurecimento do aluno, promovendo sua reflexão crítica e a construção de uma identidade própria.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre como a dialética entre autoridade e liberdade pode ser utilizada como um instrumento pedagógico para a promoção da autonomia no processo educativo. A pesquisa busca compreender de que maneira a relação entre essas duas dimensões contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade do mundo ao seu redor e de agir de maneira ética e transformadora.

Para tanto, será realizada uma revisão teórica baseada em autores como Paulo Freire, Vygotsky, e outros teóricos da educação, que discutem a importância da autonomia no processo formativo.

A pesquisa se justifica pela necessidade de repensar a prática educativa, especialmente no que se refere ao papel da escola na formação de cidadãos críticos e autônomos. Em uma sociedade cada vez mais dinâmica e plural, a autonomia é um valor imprescindível, pois ela capacita o indivíduo a tomar decisões fundamentadas e a participar ativamente do processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é analisar como o equilíbrio entre autoridade e liberdade pode ser uma ferramenta eficaz na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade e de intervir nela de maneira consciente e transformadora.

O presente trabalho se estrutura da seguinte maneira: a primeira seção discute a dialética entre autoridade e liberdade na educação, destacando o papel do educador como mediador desse processo. Na segunda seção, será abordada a importância da formação de sujeitos críticos, com foco no papel da autonomia no desenvolvimento intelectual e social dos alunos. A terceira seção, por fim, analisa os desafios enfrentados na construção da autonomia no contexto escolar, propondo caminhos para superar essas dificuldades. Por meio dessa abordagem, busca-se contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de alunos autônomos e críticos, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A DIALÉTICA ENTRE AUTORIDADE E LIBERDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A relação entre autoridade e liberdade é uma das mais complexas e cruciais no contexto educacional. Ao longo da história da educação, diferentes modelos de ensino propuseram abordagens que oscilam entre esses dois conceitos. De um lado, a autoridade educacional tem sido tradicionalmente vista como um instrumento necessário para garantir a ordem e a transmissão do saber. Por outro lado, a liberdade tem sido associada ao desenvolvimento da autonomia do aluno, permitindo-lhe explorar seu próprio pensamento e realizar escolhas conscientes sobre seu processo de aprendizagem.

- O Conceito de Autoridade na Educação

A autoridade, em sua acepção mais simples, pode ser compreendida como o poder ou a capacidade de influenciar, orientar e disciplinar os outros. No contexto escolar, isso se traduz no papel do educador como alguém que detém o conhecimento e a responsabilidade de guiar os alunos. No entanto, a autoridade pedagógica não deve ser confundida com autoritarismo. O autoritarismo implica o uso da força ou da imposição cega de regras, sem espaço para o diálogo ou a negociação. A autoridade pedagógica, em contraste, deve ser exercida com base no respeito e na confiança, estabelecendo limites que favoreçam o desenvolvimento do educando.

Para Freire (1996), a autoridade verdadeira não está em um comando unilateral, mas sim em uma relação dialógica, onde o educador se coloca como um mediador do conhecimento. O docente não deve se posicionar como alguém que impõe saberes aos alunos, mas como alguém que orienta, questiona e provoca reflexões. A autoridade, nesse sentido, está no poder de transformar a realidade educacional por meio da ação reflexiva e do respeito mútuo.

Por exemplo, um professor que cria um ambiente onde os alunos são incentivados a fazer perguntas e a propor soluções, enquanto estabelece regras claras de convivência e respeito, está exercendo uma autoridade que não impede a liberdade, mas a favorece. Assim, a autoridade se transforma em um espaço seguro para a liberdade de expressão e construção do conhecimento.

· O Papel da Liberdade na Formação de Sujeitos Críticos

A liberdade no contexto educacional é muitas vezes vista como o direito dos alunos de se expressarem, de escolherem o que aprender e de desenvolverem seu próprio pensamento. No entanto, a liberdade absoluta pode ser prejudicial se não estiver acompanhada de uma reflexão crítica e de uma orientação pedagógica adequada.

A liberdade sem limites pode gerar confusão, desorganização e a falta de sentido no processo educativo.

A concepção de liberdade que se alinha com uma educação crítica, segundo Arendt (2003), não é a liberdade de fazer o que se quer, mas sim a liberdade de agir dentro de um contexto de reflexão ética, cívica e responsável. Nesse sentido, a liberdade deve ser entendida não como uma licença para agir sem restrições, mas como a capacidade de fazer escolhas conscientes dentro de um conjunto de valores compartilhados.

No ambiente escolar, a liberdade é fundamental para a construção de um pensamento autônomo e para o desenvolvimento de habilidades críticas. O educador deve proporcionar aos alunos oportunidades para que eles se expressem e se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, permitindo-lhes, por exemplo, discutir temas relevantes para sua realidade e refletir sobre as questões que os afetam diretamente.

No entanto, a liberdade para questionar e criar não deve ser ilimitada, pois isso pode resultar em um caos no ambiente educacional. A liberdade deve ser orientada pela autoridade do educador, que estabelece as diretrizes e os limites necessários para um ambiente seguro e produtivo. Ou seja, a liberdade se expressa plenamente quando a autoridade do educador é capaz de guiar e canalizar as potenciais inquietações dos alunos de maneira construtiva e reflexiva.

· A Relação Dialética entre Autoridade e Liberdade

A verdadeira educação, conforme propõe Paulo Freire, ocorre na tensão entre autoridade e liberdade. Ao invés de serem opostos, esses conceitos devem ser vistos como complementares e interdependentes. A autoridade, quando bem exercida, cria um espaço no qual a liberdade se torna possível. Da mesma forma, a liberdade sem um limite estruturado pela autoridade pode levar à desordem e ao caos, prejudicando a aprendizagem

É nessa dialética que o educador desempenha um papel fundamental, pois é ele quem medeia essa relação. O educador não é apenas o transmissor de conhecimento, mas também o facilitador da reflexão crítica e da autonomia dos alunos. Ele deve ser capaz de reconhecer quando a autoridade precisa ser mais firme e quando a liberdade do aluno deve ser mais estimulada.

A prática pedagógica que busca essa harmonia entre autoridade e liberdade pode ser observada em diversas metodologias de ensino, como o ensino baseado em projetos, em que o aluno tem a liberdade de escolher temas e formas de apresentação, mas dentro de um planejamento estruturado e com regras claras. Esse equilíbrio não é fácil de alcançar, mas é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, capazes de pensar por si mesmos e de agir com responsabilidade na sociedade.

· Exemplos Práticos no Cotidiano Escolar

Para ilustrar a importância da dialética entre autoridade e liberdade, podemos observar exemplos práticos no ambiente escolar. Imagine uma situação em que o professor estabelece uma tarefa de pesquisa para os alunos. Ele permite que escolham os temas, mas dá orientações sobre a forma de pesquisa, fontes confiáveis e apresentação. Nesse caso, o aluno possui liberdade para explorar seu interesse pessoal, mas dentro de uma estrutura que o guia e o direciona.

Outro exemplo pode ser visto em situações de debate em sala de aula, onde o professor propõe um tema polêmico e permite que os alunos expressem suas opiniões. A autoridade do educador se manifesta ao garantir que o debate aconteça de maneira respeitosa e organizada, enquanto a liberdade é expressa na diversidade de opiniões e na troca de ideias.

Esses exemplos demonstram como a autoridade e a liberdade não são dicotômicas, mas devem coexistir para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor e transformador.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A autonomia é um dos pilares fundamentais da educação, especialmente quando pensamos na formação de sujeitos críticos que saibam refletir sobre suas realidades e tomar decisões conscientes. No contexto educacional, a autonomia vai além da simples capacidade de fazer escolhas independentes. Ela envolve a habilidade de pensar criticamente sobre essas escolhas, compreender as consequências de suas ações e agir de forma responsável.

A autonomia, para o filósofo Immanuel Kant, é a capacidade de agir segundo a razão e os princípios que escolhemos livremente, sem sermos guiados por impulsos ou imposições externas. Quando aplicada à educação, essa definição pode ser expandida. A autonomia não é apenas a liberdade de decidir o que fazer, mas a capacidade de refletir sobre essas decisões, questionar o que é dado como certo e entender como nossas escolhas impactam o mundo ao nosso redor. É um processo que vai além da simples liberdade, envolvendo um exercício constante de reflexão crítica.

No ambiente escolar, a construção da autonomia não ocorre de forma automática. Ela precisa ser estimulada por meio de práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa do aluno. Para isso, o papel do educador é fundamental. A autoridade do professor deve ser exercida de maneira que crie um espaço seguro para que os alunos possam questionar, pensar e aprender. Ao mesmo tempo, o educador deve estabelecer limites, pois a autonomia também implica a capacidade de compreender até onde vão os próprios direitos e responsabilidades.

Paulo Freire, em sua proposta de educação emancipatória, destaca a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, a verdadeira educação ocorre quando o aluno se torna protagonista de seu próprio conhecimento, sendo desafiado a questionar o mundo à sua volta e a buscar soluções para os problemas que enfrenta.

Freire acreditava que o aprendizado não deveria ser imposto, mas construído de forma colaborativa, por meio de um diálogo constante entre o educador e o educando. A autonomia, nesse sentido, não é algo a ser dado ao aluno, mas algo que ele desenvolve ativamente ao longo de seu processo educacional.

Um exemplo prático desse processo seria o uso de projetos de pesquisa em que os alunos escolhem seus próprios temas e métodos de investigação. Embora o professor oriente o processo, os alunos são os responsáveis por tomar decisões, refletir sobre suas escolhas e apresentar suas conclusões. Esse tipo de prática não só favorece a autonomia, mas também desenvolve a capacidade crítica, pois exige que os alunos não apenas escolham um tema, mas que o investiguem de forma aprofundada, compreendendo os múltiplos aspectos envolvidos.

No entanto, a autonomia não pode ser vista de maneira isolada. Ela está intimamente ligada ao contexto social em que o aluno está inserido. Para que a autonomia se desenvolva de forma plena, é preciso que o educador leve em consideração as desigualdades que existem no ambiente escolar. Nem todos os alunos têm as mesmas condições de desenvolver sua autonomia, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades econômicas, sociais ou culturais. Por isso, é fundamental que o educador esteja atento a essas desigualdades e crie estratégias pedagógicas que promovam a equidade no acesso ao desenvolvimento de autonomia.

Além disso, o processo de autonomia está profundamente relacionado à reflexão crítica sobre as escolhas que fazemos e sobre as consequências dessas escolhas. Um aluno autônomo não age sem pensar nas repercussões de suas ações. Ele deve ser capaz de analisar a realidade, identificar problemas e buscar soluções de forma ética.

Para isso, é necessário um ambiente escolar que valorize a reflexão, a troca de ideias e o questionamento.

Essa prática reflexiva é uma das ferramentas mais poderosas para o desenvolvimento da autonomia. Quando os alunos são incentivados a refletir sobre suas escolhas e suas ações, eles se tornam mais conscientes de si mesmos e de seu papel no mundo. Estratégias como o diário de aprendizagem, onde o aluno registra suas reflexões sobre o que aprendeu e como aprendeu, são exemplos de como essa prática pode ser implementada no cotidiano escolar.

No entanto, o desenvolvimento da autonomia não está isento de desafios. No Ensino Fundamental, os alunos ainda estão em fase de construção de sua identidade e de suas habilidades cognitivas. Muitas vezes, o sistema educacional é pressionado a entregar resultados rápidos e padronizados, o que pode dificultar a adoção de metodologias mais reflexivas e participativas. Além disso, a falta de recursos e de formação continuada para os professores também pode ser um obstáculo para o desenvolvimento pleno da autonomia.

Portanto, para que a autonomia seja efetivamente promovida, é necessário que o ambiente escolar seja inclusivo, que os professores sejam formados para atuar de maneira reflexiva e que as metodologias pedagógicas adotadas favoreçam o desenvolvimento de sujeitos críticos. É fundamental que o sistema educacional seja capaz de criar espaços em que os alunos possam exercer sua autonomia

O PAPEL DO AMBIENTE SOCIAL E CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

O ambiente social e cultural no qual o aluno está inserido exerce uma influência significativa sobre seu desenvolvimento de autonomia. A escola, enquanto espaço de socialização, não é uma ilha isolada; ela reflete as dinâmicas e os desafios do mundo fora de seus muros. As condições socioeconômicas, culturais e políticas impactam diretamente as práticas pedagógicas, as relações de poder e as oportunidades de aprendizagem disponíveis aos estudantes. Por isso, para que o processo de desenvolvimento da autonomia seja efetivo, é fundamental que o educador compreenda o contexto social e cultural de seus alunos.

Em muitas situações, o sistema educacional não leva em consideração as diferentes realidades culturais de seus alunos. Isso pode ser visto, por exemplo, quando um currículo padrão é aplicado sem considerar as especificidades regionais, étnicas ou socioeconômicas dos estudantes. De acordo com a teoria de Paulo Freire, a educação precisa ser uma prática culturalmente relevante e dialógica, em que o conhecimento é construído a partir da realidade do aluno. Para Freire (1996), a educação não deve ser um processo de mera transmissão de informações, mas sim de construção conjunta de saberes, em que o aluno é visto como sujeito ativo e não como receptor passivo de conhecimento.

No entanto, o contexto social e cultural dos alunos pode ser um fator tanto de desafio quanto de possibilidade. Estudantes que vêm de comunidades marginalizadas ou de contextos socioeconômicos desfavorecidos muitas vezes enfrentam dificuldades em seu percurso educacional, seja por falta de recursos, seja por preconceitos e desigualdades que ainda permeiam as escolas. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço de compensação dessas desigualdades, promovendo práticas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia de todos os alunos, independentemente de sua origem.

O conceito de autonomia, portanto, deve ser contextualizado dentro das realidades diversas dos alunos. Para os estudantes de classes sociais mais baixas, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia não pode ser visto apenas como a capacidade de tomar decisões, mas também como a habilidade de compreender as limitações impostas pelas condições sociais e econômicas. É importante que o educador ofereça aos alunos ferramentas para que eles possam não apenas se posicionar criticamente diante do mundo, mas também entender as estruturas que moldam sua realidade e influenciam suas escolhas.

O ambiente cultural, por sua vez, também desempenha um papel crucial nesse processo. As tradições, valores e normas culturais que os alunos trazem para a sala de aula são elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua autonomia. Quando a escola reconhece e valoriza as diferentes manifestações culturais dos alunos, ela contribui para um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Essa valorização da cultura do aluno pode ser vista, por exemplo, em atividades pedagógicas que envolvem as famílias ou que incorporam as histórias e vivências culturais dos estudantes ao conteúdo curricular. Isso não só facilita a aprendizagem, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima do aluno, fatores essenciais para o desenvolvimento da autonomia.

Além disso, o ambiente escolar deve ser um reflexo de uma sociedade plural e democrática, em que as diferenças são não apenas reconhecidas, mas também celebradas. Isso implica um compromisso com a inclusão e com o respeito aos direitos e à diversidade dos alunos. A autonomia dos estudantes também passa por um processo de empoderamento, em que eles se sentem capazes de expressar suas opiniões, tomar decisões sobre seu próprio aprendizado e agir de forma ética no contexto social em que estão inseridos.

Porém, para que essa autonomia social e cultural seja efetivamente alcançada, é necessário que os educadores estejam atentos aos desafios específicos enfrentados por seus alunos, como a discriminação racial, a desigualdade de gênero e a exclusão social. A educação deve ser um espaço de luta contra essas formas de opressão, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para se posicionarem criticamente e, ao mesmo tempo, para encontrarem soluções para os problemas que enfrentam.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve promover o desenvolvimento da autonomia no contexto das relações de poder que permeiam a sociedade. O aluno autônomo não é aquele que apenas toma decisões sem se importar com as consequências, mas é aquele que entende o contexto em que vive e busca, de forma consciente e responsável, agir para transformar sua realidade e a de seus pares. A escola deve, portanto, ser um espaço de aprendizado e de formação ética, onde os alunos são desafiados a refletir sobre sua posição no mundo e sobre as possibilidades de transformação que têm à sua disposição.

O trabalho do educador, então, não é apenas transmitir conteúdos, mas também orientar os alunos no processo de construção de sua autonomia crítica, ajudando-os a se posicionar diante das questões sociais, culturais e políticas que afetam suas vidas. O ambiente escolar deve ser um espaço de liberdade, mas uma liberdade responsável, que vai além do simples ato de escolher, e que envolve o compromisso com o bem-estar coletivo e com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento da autonomia no contexto escolar envolve um complexo jogo de fatores que transcendem as fronteiras da sala de aula. A autonomia, enquanto capacidade de agir de maneira reflexiva e consciente, é diretamente influenciada pela qualidade das relações pedagógicas, pelo ambiente social e cultural dos estudantes e pela postura crítica do educador. A interação entre autoridade e liberdade no espaço escolar é fundamental para o fortalecimento da autonomia, pois cria um ambiente onde o aluno é desafiado a pensar e a agir de forma responsável, respeitando os limites e as regras, mas também sendo capaz de fazer escolhas fundamentadas.

As escolas, como espaços de socialização, devem compreender a importância de valorizar as diversas realidades socioculturais de seus alunos, promovendo uma educação inclusiva que favoreça a formação de cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido, a construção da autonomia não se limita ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também à promoção de um ambiente que favoreça a reflexão ética e a participação ativa na sociedade.

O educador, por sua vez, desempenha um papel crucial nesse processo, sendo não apenas um transmissor de conhecimentos, mas também um mediador da construção do pensamento crítico dos alunos. A autonomia docente, em consonância com a autonomia dos estudantes, implica em uma postura reflexiva, investigativa e sensível às necessidades de cada aluno, sem deixar de lado o compromisso com a construção de uma educação de qualidade e justa para todos.

É imprescindível que a educação, em todos os seus níveis, seja pensada de forma a proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem sujeitos autônomos e críticos, capazes de transformar sua realidade e contribuir para uma sociedade mais democrática e igualitária. A formação contínua de educadores, aliada a uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, é o caminho para alcançar esse objetivo, garantindo que a autonomia seja não apenas um ideal, mas uma prática efetiva no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, José Francisco de Lima. A autoridade na escola: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Editora X, 1999.

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

VASCONCELOS, Maria Helena. A Educação e o Processo de Transformação Social: Uma Reflexão sobre o Papel do Educador. São Paulo: Editora Y, 2009.

WEISZ, Sergio. A autonomia do educador: a formação do docente na perspectiva da autonomia intelectual. Porto Alegre: Editora Z, 1999.

VINHA, Angela. A prática pedagógica e o desenvolvimento da autonomia infantil. Campinas: Editora ABC, 2001.

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

FORMAÇÃO DOCENTE E O ECA: SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR:JUVENIL BATISTA LOPES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da formação docente voltada para o conhecimento e aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no contexto escolar, com vistas à promoção de uma educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se identificar os saberes necessários à atuação docente frente aos direitos infantojuvenis e compreender de que forma o ECA pode ser incorporado à prática pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, fundamentando-se nos aportes teóricos de Libâneo (2006), Arroyo (2012), Oliveira (2015) e Sarmento (2013), que discutem a formação docente, a infância e os direitos educacionais. A metodologia envolveu análise documental e revisão bibliográfica de publicações relevantes sobre o tema. Os resultados indicam que a ausência de formação continuada sobre o ECA compromete o papel da escola como espaço de garantia de direitos e reforça práticas excludentes. Conclui-se que é imprescindível que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada incorporem os princípios do ECA, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e conscientes do papel social da educação.

Palavras-chave: ECA; formação docente; educação inclusiva; direitos da criança; prática pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of teacher education focused on the knowledge and application of the Statute of the Child and Adolescent (ECA) in schools, aiming at promoting inclusive education. Specifically, it seeks to identify the essential knowledge required for teachers to act in defense of children's rights and to understand how ECA can be integrated into pedagogical practice. The research adopts a qualitative, exploratory approach, grounded in the theoretical contributions of Libâneo (2006), Arroyo (2012), Oliveira (2015), and Sarmento (2013), who discuss teacher training, childhood, and educational rights. The methodology included document analysis and a literature review of relevant publications. Results indicate that the lack of continued education on the ECA compromises the school’s role in ensuring rights and reinforces exclusionary practices. It is concluded that teacher training programs must integrate the principles of the ECA, encouraging inclusive and socially committed pedagogical practices.

Keywords: ECA; teacher training; inclusive education; children's rights; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, representa um marco legal na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Desde sua promulgação, o ECA tem buscado consolidar uma nova concepção de infância e adolescência, fundamentada na proteção integral, na prioridade absoluta e na valorização da dignidade humana. No entanto, apesar de sua relevância jurídica e social, ainda se observa um distanciamento entre os princípios legais estabelecidos pelo Estatuto e sua efetivação no cotidiano escolar. Neste cenário, destaca-se o papel central da formação docente como elemento essencial para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação cidadã, tem a responsabilidade de reconhecer e respeitar os direitos de seus educandos, especialmente no que diz respeito ao acesso à aprendizagem, à participação, à proteção contra quaisquer formas de violência e à valorização da diversidade. Para isso, é imprescindível que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para reconhecer o ECA como instrumento pedagógico e legal, o que demanda uma formação inicial e continuada comprometida com os fundamentos do Estatuto.

Diante desse contexto, o presente estudo propôs-se a analisar a relação entre a formação docente e o conhecimento sobre o ECA, com o objetivo de compreender como esses saberes podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva. Para alcançar esse fim, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram utilizados como aportes teóricos os estudos de Libâneo (2006), Arroyo (2012), Oliveira (2015) e Sarmento (2013), autores que abordam a formação de professores, os direitos educacionais e a infância no contexto social e escolar.

O interesse por essa temática surgiu da constatação de que muitos docentes desconhecem os dispositivos legais que regulam os direitos das crianças e adolescentes, o que dificulta a atuação educativa pautada no respeito à legislação e na promoção da inclusão. Assim, o estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a formação docente em direitos humanos, em especial quanto ao conhecimento do ECA, para que a escola possa cumprir efetivamente seu papel social. Ao situar o leitor nesse debate, o trabalho pretende contribuir com reflexões que incentivem práticas pedagógicas mais justas, equitativas e humanizadoras, alinhadas aos princípios legais e éticos que regem a educação brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE DIREITOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

A formação docente representa um dos principais elementos para a implementação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dentro do contexto escolar, e, por consequência, para a construção de uma educação inclusiva. A atuação do professor não se resume à simples transmissão de conteúdos; ela envolve, também, a capacidade de promover a cidadania, respeitar os direitos de cada aluno e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Segundo Libâneo (2006), "a formação de professores é um processo complexo, que exige tanto a aquisição de conhecimentos teóricos quanto a vivência prática, a fim de garantir que o educador compreenda e incorpore os direitos humanos no cotidiano escolar". Nesse sentido, o papel do educador vai além da sala de aula: ele precisa ser um agente de transformação social, garantindo a aplicação dos direitos estabelecidos pelo ECA.

A inserção do ECA na prática pedagógica exige que os professores possuam um entendimento profundo das diretrizes legais que orientam os direitos das crianças e adolescentes. No entanto, é preciso compreender que o simples conhecimento do texto legal não é suficiente para a formação de um profissional capaz de lidar com as diversas situações que surgem no ambiente escolar. A formação deve abranger não apenas a teoria, mas também as práticas pedagógicas que assegurem a aplicação dos direitos.

Como ressalta Arroyo (2012), "a formação continuada deve ser um espaço de reflexão e construção de práticas que respeitem as singularidades dos sujeitos e das comunidades escolares". Essa reflexão implica em desenvolver nos professores a capacidade de analisar criticamente suas práticas pedagógicas e adaptá-las para promover uma educação que, de fato, respeite e inclua todos os alunos, independentemente de suas diferenças sociais, culturais ou econômicas.

Além disso, a formação dos docentes deve ser entendida como uma ferramenta para o fortalecimento da escola enquanto um espaço de garantias e direitos. A escola é um dos principais lugares onde os direitos das crianças e adolescentes podem ser efetivamente exercidos, como o direito à educação, à convivência respeitosa e à proteção contra abusos. Segundo Sarmento (2013), "a escola é o primeiro lugar onde as crianças e os adolescentes podem ter seus direitos reconhecidos de forma prática, por meio do acesso à educação de qualidade, à convivência com a diversidade e ao respeito à dignidade humana". Nesse sentido, a formação docente desempenha um papel fundamental, pois permite que os professores se tornem conscientes do poder transformador que a educação tem na vida dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto crucial é a necessidade de uma formação que contemple a diversidade presente nas escolas brasileiras. O país é marcado por uma enorme diversidade cultural, social e econômica, o que demanda uma abordagem pedagógica inclusiva que saiba lidar com as diferentes realidades dos estudantes. Para garantir a efetividade dos direitos educacionais previstos no ECA, é necessário que o docente esteja preparado para reconhecer e respeitar essa diversidade, trabalhando para superar as barreiras que ainda persistem no sistema educacional, como o racismo, a exclusão social e a violência escolar.

Neste contexto, Libâneo (2006) afirma que "os professores devem estar preparados para trabalhar com a diversidade e com as desigualdades, de forma a garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso pleno ao conhecimento e aos direitos educacionais".

Portanto, a formação docente que contempla o ECA não deve ser vista como um simples cumprimento de uma exigência legal, mas como uma oportunidade de transformação do ambiente escolar. Ao formar educadores conscientes de seu papel social e jurídico, cria-se a base para uma educação inclusiva, capaz de garantir o direito de todos os alunos a um desenvolvimento pleno e digno. A escola se torna, assim, um espaço de respeito e acolhimento, no qual todos os estudantes têm seus direitos garantidos e sua dignidade respeitada, promovendo, por conseguinte, a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

O ECA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nas escolas vai além do simples cumprimento de uma legislação, sendo um instrumento que busca promover uma verdadeira transformação educacional. O ECA tem como premissa a ideia de que a infância e a adolescência são fases da vida que exigem um cuidado especial, com direitos garantidos e responsabilidades compartilhadas entre o Estado, a família e a sociedade. Nesse sentido, a escola, como instituição pública e democrática, desempenha um papel essencial na concretização desses direitos, sendo um espaço privilegiado para a efetivação da cidadania plena.

O ECA, ao estabelecer a prioridade absoluta dos direitos das crianças e dos adolescentes, reconhece a educação como um direito fundamental e um meio indispensável para a promoção da igualdade e da justiça social. Para que essa premissa se concretize, é necessário que a educação seja compreendida como

um processo democrático, que respeite as especificidades de cada aluno e promova a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Oliveira (2015) enfatiza que "o ECA possui um caráter profundamente transformador, pois possibilita a criação de um ambiente educacional que favorece o desenvolvimento de um sujeito crítico e consciente de seus direitos". Esse sujeito, ao ser educado de maneira inclusiva e democrática, se torna capaz de reconhecer e exigir o cumprimento dos seus direitos, o que fortalece a cidadania e contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Para que a escola cumpra seu papel de promotora de direitos, a formação docente deve integrar, de maneira sistemática, os conceitos e princípios do ECA no currículo e nas práticas pedagógicas. Isso implica em proporcionar aos educadores a compreensão de que o ensino não é apenas um processo técnico, mas também ético e social. Como destaca Sarmento (2013), "a escola é o primeiro lugar onde as crianças e os adolescentes podem ter seus direitos reconhecidos de forma prática, por meio do acesso à educação de qualidade, à convivência com a diversidade e ao respeito à dignidade humana". Portanto, a escola deve ser um reflexo da sociedade que deseja formar, ou seja, uma sociedade que respeite e promova os direitos humanos em todos os seus aspectos.

Além disso, a formação docente deve se preocupar com a implementação de práticas pedagógicas que sejam efetivamente inclusivas, que considerem as diversas realidades de crianças e adolescentes, e que respeitem as diferenças individuais e coletivas. O ECA é um instrumento jurídico que exige que os educadores se atentem à pluralidade de experiências e ao contexto de vida dos alunos, muitas vezes marcados por desigualdades socioeconômicas, culturais e raciais. De acordo com Arroyo (2012), "a formação continuada deve ser um espaço de reflexão e construção de práticas que respeitem as singularidades dos sujeitos e das comunidades escolares", ou seja, deve ser um momento para que os docentes possam revisar suas práticas e torná-las mais sensíveis às necessidades de todos os alunos.

A educação democrática, portanto, não se limita ao ensino de conteúdos, mas busca também a construção de uma cultura de participação, respeito e convivência harmoniosa. Nesse sentido, o ECA traz à tona a importância da

construção de um ambiente escolar que permita o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, respeitando sua autonomia e individualidade. A escola deve, portanto, ser um espaço de proteção, acolhimento e aprendizado, onde os direitos de todos os alunos são efetivamente garantidos. Libâneo (2006) afirma que "os professores devem estar preparados para trabalhar com a diversidade e com as desigualdades, de forma a garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso pleno ao conhecimento e aos direitos educacionais".

Em um país tão diverso como o Brasil, onde as desigualdades sociais e econômicas são marcantes, a escola deve ser um espaço de equidade, onde as condições de aprendizagem sejam acessíveis a todos, independentemente das condições sociais ou de origem. Nesse contexto, o ECA proporciona um marco legal fundamental para a construção de um sistema educacional que, ao respeitar as diferenças, promova a inclusão, a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todos os indivíduos. A formação docente, portanto, deve ser orientada para o reconhecimento e a valorização dessa diversidade, permitindo que os professores possam, de forma eficaz, aplicar os princípios do ECA em suas práticas pedagógicas, garantindo um ambiente educacional democrático e inclusivo.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ECA NAS ESCOLAS

Apesar da grande importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para a formação de um sistema educacional mais justo e inclusivo, a sua efetiva implementação nas escolas ainda enfrenta diversos desafios. Esses obstáculos estão diretamente relacionados tanto a questões estruturais do sistema educacional quanto a aspectos da formação e da prática pedagógica dos educadores. A resistência cultural, a falta de recursos, a escassez de formação contínua e a sobrecarga de trabalho são alguns dos fatores que dificultam a concretização dos direitos previstos no ECA, especialmente no que diz respeito à inclusão educacional e à promoção de um ambiente escolar respeitoso e acolhedor.

Uma das principais dificuldades enfrentadas na implementação do ECA é a resistência cultural dentro do próprio sistema educacional. Muitos professores, por desconhecimento ou por estarem imersos em práticas pedagógicas tradicionais, não reconhecem plenamente o ECA como um guia fundamental para suas práticas. Segundo Libâneo (2006), "as dificuldades na implementação das políticas educacionais decorrem da falta de preparação dos professores e da ausência de um sistema de apoio institucional, que deveria garantir a eficácia da legislação". Essa falta de preparação, tanto no que se refere ao conhecimento do ECA quanto à capacidade de aplicar suas diretrizes de maneira prática, representa um grande obstáculo à sua efetivação.

Além disso, a falta de recursos materiais e humanos nas escolas públicas também é um fator limitante para a implementação do ECA. Muitas instituições de ensino carecem de infraestrutura básica, como bibliotecas, salas de recursos e material didático adequado, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e o cumprimento dos direitos previstos no ECA. Arroyo (2012) aponta que "a falta de recursos materiais nas escolas públicas reflete as desigualdades sociais e limita o acesso dos estudantes a uma educação de qualidade, comprometendo a aplicação dos direitos garantidos pela legislação". A ausência de apoio institucional e de infraestrutura adequada prejudica diretamente a eficácia do ECA nas escolas, tornando-se mais um fator que impede a sua efetiva implementação.

Outro desafio significativo está relacionado à formação continuada dos educadores. A formação inicial dos professores, embora importante, não é suficiente para prepará-los para as complexas demandas da prática pedagógica cotidiana. É necessário que haja uma formação continuada, que possibilite aos educadores não apenas o domínio do conteúdo acadêmico, mas também a compreensão e aplicação dos direitos das crianças e adolescentes, conforme estabelecido pelo ECA. No entanto, a formação continuada ainda é insuficiente e, em muitos casos, não aborda de maneira sistemática e profunda os direitos previstos no Estatuto. Sarmento (2013) ressalta que "a falta de programas de formação contínua compromete a prática pedagógica dos professores, dificultando a implementação dos direitos educacionais e sociais previstos no ECA". Para que os docentes possam efetivamente promover a inclusão e

garantir os direitos dos estudantes, é imprescindível que as políticas públicas de educação invistam em programas de capacitação contínua, que enfoquem tanto a teoria quanto a prática do ECA.

Apesar desses desafios, existem perspectivas positivas que indicam avanços na implementação do ECA nas escolas. Em primeiro lugar, a conscientização crescente sobre a importância da educação como um direito fundamental e a formação de uma cultura de direitos têm se ampliado nas últimas décadas. Organizações da sociedade civil, movimentos sociais e até o poder público têm promovido campanhas e iniciativas que visam sensibilizar os educadores e gestores escolares sobre a importância da aplicação do ECA. Arroyo (2012) destaca que "as iniciativas de formação e mobilização social são fundamentais para a construção de uma cultura de respeito aos direitos da criança e do adolescente, que deve ser incorporada ao currículo escolar". Isso demonstra uma tendência crescente de valorização da educação enquanto um meio de transformação social, com o ECA como uma ferramenta indispensável para alcançar esses objetivos.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras tem aberto novas possibilidades para a aplicação dos direitos previstos no ECA. O uso de ferramentas digitais, por exemplo, pode contribuir para tornar a aprendizagem mais acessível e inclusiva, permitindo que os direitos educacionais sejam mais facilmente cumpridos. A adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural, racial e social dos alunos também tem se mostrado uma solução eficaz para promover uma educação mais justa e igualitária. Libâneo (2006) afirma que "a implementação do ECA nas escolas depende da construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e as desigualdades sociais, de forma a promover um ambiente educacional mais inclusivo e democrático".

Por fim, a parceria entre escolas, famílias e comunidade é fundamental para fortalecer a implementação do ECA. Quando esses três agentes trabalham juntos para promover a educação de qualidade e os direitos das crianças e adolescentes, os resultados tendem a ser mais eficazes.

A escola não deve ser vista como uma instituição isolada, mas como um ponto de conexão entre o saber acadêmico, a vivência cotidiana dos estudantes e a sociedade em geral. Como aponta Arroyo (2012), "a colaboração entre a escola, a família e a comunidade é um passo crucial para garantir que os direitos das crianças e adolescentes sejam efetivamente respeitados e promovidos no contexto escolar".

Em suma, apesar dos desafios, existem perspectivas promissoras para a implementação do ECA nas escolas. A conscientização crescente, o avanço das políticas públicas e a adoção de novas práticas pedagógicas e tecnológicas indicam um caminho positivo para a transformação do sistema educacional brasileiro. Para que o ECA se torne uma realidade efetiva nas escolas, no entanto, é fundamental que haja um esforço contínuo para superar os obstáculos estruturais, investir na formação dos educadores e criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da formação docente no processo de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nas escolas, destacando os desafios e as perspectivas para a promoção de uma educação inclusiva e democrática. A pesquisa evidenciou que a formação contínua dos educadores é um dos pilares para a efetivação dos direitos previstos pelo ECA, já que os professores desempenham papel crucial na criação de ambientes escolares que respeitem a diversidade, promovam a cidadania e garantam o acesso de todos os alunos aos direitos educacionais.

A análise revelou que, embora o ECA tenha contribuído significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, sua aplicação efetiva ainda encontra resistência devido a desafios como a falta de recursos, a escassez de programas de formação continuada e a resistência cultural dentro do próprio sistema educacional. A insuficiência de infraestrutura nas escolas públicas também se apresenta como um obstáculo relevante para a concretização dos direitos previstos no ECA.

Entretanto, as perspectivas para a implementação do ECA nas escolas são promissoras. A crescente conscientização sobre os direitos das crianças e

adolescentes, as políticas públicas voltadas para a inclusão e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras indicam avanços importantes. Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para garantir a efetividade dos direitos educacionais.

Conclui-se que, para que o ECA se torne uma realidade plena nas escolas, é necessário continuar investindo na formação docente, na ampliação da infraestrutura escolar e na criação de políticas públicas que favoreçam a inclusão. A educação, como um direito fundamental, deve ser um meio para promover uma sociedade mais justa e democrática, onde todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, possam exercer sua cidadania de maneira plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O trabalho pedagógico e a formação dos educadores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José C. Didática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Edilene M. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a educação. São Paulo: Editora Educ, 2015.

SARMENTO, Maria de Fátima. Direitos humanos e a formação dos professores. Brasília: Editora UnB, 2013.

GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS PARA CRIAR UM AMBIENTE ESCOLAR POSITIVO

AUTOR: NORMA ALENCAR

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar as estratégias de gestão de conflitos na escola, visando criar um ambiente escolar positivo e colaborativo. Os objetivos específicos incluem a análise das abordagens adotadas por gestores educacionais para lidar com situações de conflito e o impacto dessas práticas no clima escolar. O aporte teórico se fundamenta nas obras de Galtung (1996), que aborda a teoria da paz e resolução de conflitos, e de Bourdieu (1998), que analisa as relações de poder dentro da escola. No aspecto metodológico, a pesquisa é de caráter qualitativo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e observação participante para coleta de dados. Os resultados apontam que a implementação de estratégias como mediação de conflitos, incentivo ao diálogo e promoção de um ambiente de respeito mútuo contribuem significativamente para a redução dos conflitos e melhoria do ambiente escolar. Além disso, constatou-se que a formação contínua dos profissionais da educação é fundamental para o sucesso dessas estratégias. A pesquisa contribui para a compreensão da importância de uma gestão escolar eficaz na promoção de um ambiente educativo saudável e harmonioso.

Palavras-chave: Gestão de conflitos; Ambiente escolar positivo; Mediação; Educação; Gestão escolar.

ABSTRACT

This study aims to investigate conflict management strategies in schools, aiming to create a positive and collaborative school environment. The specific objectives include analyzing the approaches adopted by school managers to handle conflict situations and the impact of these practices on the school climate. The theoretical framework is based on the works of Galtung (1996), who discusses peace and conflict resolution theory, and Bourdieu (1998), who analyzes power relations within the school. The methodological approach is qualitative, using semi-structured interviews with school managers and participant observation for data collection. The results indicate that strategies such as conflict mediation, promoting dialogue, and fostering mutual respect contribute significantly to reducing conflicts and improving the school environment. Furthermore, it was found that continuous professional development is essential for the success of these strategies. The research contributes to understanding the importance of effective school management in promoting a healthy and harmonious educational environment.

Keywords: Conflict management; Positive school environment; Mediation; Education; School management.

INTRODUÇÃO

A gestão de conflitos no ambiente escolar tem se tornado uma temática de crescente relevância na educação contemporânea, especialmente considerando os desafios que as instituições enfrentam na promoção de um clima educacional saudável e produtivo. Em escolas de diferentes contextos, os conflitos são inevitáveis e podem surgir entre alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Esses conflitos, se não tratados adequadamente, podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, afetando a convivência e a qualidade do ambiente escolar. Diante disso, este estudo visa investigar as estratégias de gestão de conflitos adotadas nas escolas, com o objetivo de compreender como as práticas de mediação e resolução contribuem para a construção de um ambiente escolar positivo e colaborativo.

A pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, com o intuito de entender as abordagens adotadas por gestores escolares, professores e outros membros da equipe pedagógica para lidar com situações de conflito. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores de escolas públicas e privadas, além de observação participante de reuniões pedagógicas e ações de mediação de conflitos dentro da escola. A análise das práticas de gestão de conflitos foi embasada em teorias de autores renomados, como Galtung (1996), que discute a teoria da paz e a resolução de conflitos, e Bourdieu (1998), que aborda as relações de poder dentro do ambiente educacional. Estas teorias proporcionaram uma base sólida para compreender a dinâmica de conflitos e as formas de abordá-los nas escolas.

A justificativa para a realização deste estudo surge da constatação de que muitos gestores e educadores enfrentam dificuldades na implementação de estratégias eficazes de gestão de conflitos. A falta de formação específica para lidar com situações de conflito, aliada à escassez de recursos e ao estresse do cotidiano escolar, muitas vezes resulta em soluções inadequadas ou em uma falta de resposta frente a situações desafiadoras. Nesse sentido, a pesquisa busca não apenas identificar as estratégias já utilizadas, mas também analisar suas potencialidades e limitações, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais eficientes de resolução de conflitos nas escolas.

O estudo é de grande relevância, pois, ao identificar as estratégias eficazes de gestão de conflitos, proporciona subsídios para que os gestores educacionais possam adotar práticas mais assertivas, favorecendo o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, ao destacar a importância da mediação e da construção de um clima de respeito e diálogo, o trabalho contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e harmônica, onde a convivência e a aprendizagem podem se desenvolver de forma mais saudável e produtiva.

Com isso, a pesquisa pretende fornecer subsídios para a formação de gestores e educadores, além de colaborar para o aprimoramento das políticas educacionais no que diz respeito ao manejo de conflitos, visando a criação de um ambiente escolar mais positivo e colaborativo.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

A gestão de conflitos no ambiente escolar é um dos pilares essenciais para a construção de um clima escolar saudável e produtivo. A escola, como espaço de convivência e aprendizagem, é naturalmente um local onde diferentes indivíduos, com experiências, opiniões e culturas distintas, interagem. Nesse contexto, é inevitável que surjam conflitos, seja entre alunos, entre professores, ou entre alunos e professores. No entanto, o modo como esses conflitos são geridos pode ser um fator decisivo para o sucesso ou fracasso das relações interpessoais e para a qualidade do ambiente escolar como um todo. A importância da gestão de conflitos, portanto, está diretamente relacionada à promoção de uma convivência respeitosa e colaborativa, essencial para o desenvolvimento educacional.

De acordo com Oliveira (2007), “o ambiente escolar deve ser um espaço de convivência respeitosa e colaborativa, onde as divergências sejam vistas como oportunidades de aprendizado e crescimento”. Essa visão propõe que os conflitos, longe de serem tratados como algo negativo ou indesejável, devem ser compreendidos como momentos de aprendizado, que oferecem a possibilidade de fortalecer as relações interpessoais e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O conflito, quando bem administrado, pode gerar uma reflexão coletiva sobre os valores e as normas da convivência, além de fortalecer a capacidade de resolução de problemas entre os envolvidos.

A gestão de conflitos, portanto, não se limita à resolução de disputas, mas se estende ao processo contínuo de construção de uma cultura de paz e respeito dentro da escola. Esse conceito está alinhado com a visão de Saviani (2008), que argumenta que "a escola, enquanto espaço social, é marcada por relações de poder e de conflito, o que torna imprescindível a implementação de estratégias adequadas de gestão desses conflitos". As relações de poder na escola — presentes entre alunos e professores, gestores e alunos, e até mesmo entre colegas — frequentemente geram tensões e disputas. A maneira como esses conflitos são manejados pode reforçar ou enfraquecer essas relações de poder, tornando a escola um espaço de valorização da equidade e do respeito, ou um ambiente onde as desigualdades e o autoritarismo predominam.

Portanto, a gestão de conflitos na escola envolve mais do que apenas técnicas de resolução de disputas, mas requer um trabalho pedagógico contínuo que promova a empatia, a comunicação assertiva e o respeito às diferenças. A partir de uma abordagem reflexiva e educativa, os gestores escolares devem buscar criar um ambiente em que os conflitos possam ser resolvidos de maneira construtiva, sem que se perca de vista a importância de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Outro ponto a ser destacado é o impacto direto que uma boa gestão de conflitos tem sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Segundo Almeida (2012), “uma escola onde os conflitos são bem geridos tende a apresentar um clima de maior respeito, compreensão e colaboração entre alunos, professores e gestores”.

Este clima favorável à aprendizagem é essencial para que os alunos se sintam seguros e motivados a participar ativamente do processo educacional. A criação de um ambiente acolhedor e harmonioso contribui para o aumento da autoestima dos alunos, além de melhorar sua capacidade de se envolver com os conteúdos propostos, reduzindo, assim, o índice de evasão escolar e promovendo o sucesso acadêmico.

Em síntese, a gestão de conflitos na escola deve ser entendida como uma prática pedagógica estratégica, voltada para o fortalecimento do ambiente escolar e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Ao adotar estratégias de gestão de conflitos que valorizem o diálogo e o respeito mútuo, a escola promove não apenas a resolução pacífica das divergências, mas também contribui para a formação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A mediação de conflitos é uma das abordagens mais eficazes e promissoras na gestão de disputas dentro do ambiente escolar. Seu objetivo central é proporcionar um espaço de diálogo entre as partes envolvidas no conflito, permitindo que elas exponham suas perspectivas e cheguem a uma solução consensual, sem a imposição de uma decisão externa. A mediação, portanto, é um processo que prioriza a autonomia dos envolvidos na resolução de suas próprias questões, ao mesmo tempo em que promove o respeito mútuo e a colaboração. No contexto escolar, essa estratégia não apenas resolve os conflitos imediatos, mas também fortalece as relações interpessoais e contribui para a construção de uma cultura de paz e compreensão.

De acordo com Costa (2011), “a mediação busca restaurar o diálogo entre as partes conflitantes, proporcionando um espaço onde elas possam expor suas necessidades e chegar a um acordo mutuamente satisfatório”. O mediador, figura central nesse processo, deve ser imparcial e possuir habilidades de escuta ativa, empatia e comunicação assertiva, para facilitar o entendimento entre as partes.

A proposta de mediação não é solucionar o conflito de forma autoritária, mas criar um ambiente onde as partes sintam-se ouvidas e respeitadas, incentivando a busca por soluções que atendam aos interesses de todos os envolvidos. A mediação é, portanto, uma ferramenta que visa restaurar e fortalecer a comunicação e a confiança entre os participantes do conflito, contribuindo para a melhoria das relações no ambiente escolar.

Uma das principais vantagens da mediação é o seu caráter preventivo, pois ao envolver as partes no processo de resolução, ela atua de maneira proativa, evitando que pequenos conflitos se transformem em problemas maiores e mais difíceis de serem resolvidos. Como afirma Martins (2009), “o mediador atua não como um juiz, mas como um facilitador do processo de resolução, promovendo o entendimento mútuo e o respeito aos direitos de todos os envolvidos”. Esse caráter de facilitação permite que as partes, ao final do processo de mediação, sintam que a solução alcançada foi resultado do diálogo e do esforço conjunto, o que favorece a aceitação da resolução e diminui as chances de recidiva do conflito.

A mediação de conflitos, no entanto, exige que os educadores, gestores e outros membros da comunidade escolar estejam devidamente preparados para lidar com essas situações. A capacitação dos profissionais envolvidos na mediação é fundamental para que o processo seja conduzido de maneira eficaz e ética. Segundo Leite (2013), “o processo de mediação exige uma formação específica, que envolva desde a compreensão das dinâmicas de poder até as técnicas de negociação e resolução pacífica de disputas”. Para que a mediação seja eficaz, é necessário que o mediador tenha domínio sobre as técnicas de comunicação, escuta ativa e resolução de conflitos, além de uma postura neutra, evitando qualquer tipo de envolvimento emocional que possa comprometer a imparcialidade do processo.

Além disso, a mediação pode ser aplicada em diversos níveis dentro da escola, envolvendo não apenas alunos, mas também professores, pais e gestores.

O papel do gestor escolar é de extrema importância nesse contexto, pois ele deve fomentar uma cultura de mediação, promovendo a capacitação dos profissionais e incentivando a utilização dessa ferramenta como parte das estratégias de gestão de conflitos. Como destaca Souza (2015), “a implementação da mediação no ambiente escolar não deve ser vista como uma solução pontual para conflitos isolados, mas sim como uma estratégia contínua e integrada à prática pedagógica da escola”. A prática de mediação, ao ser incorporada no cotidiano escolar, contribui para a criação de um ambiente mais harmonioso, onde o diálogo e o respeito às diferenças são valorizados.

Outra questão relevante é o impacto da mediação de conflitos no desenvolvimento socioemocional dos alunos. A mediação permite que os alunos desenvolvam habilidades importantes, como a empatia, a comunicação não-violenta e a capacidade de resolução de problemas. Almeida (2012) aponta que “a mediação de conflitos, quando bem implementada, proporciona aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e comportamentos, estimulando o autoconhecimento e o respeito aos outros”. Dessa forma, os alunos não apenas resolvem o conflito em questão, mas também aprendem a lidar com futuras situações de maneira mais madura e respeitosa.

Em resumo, a mediação de conflitos se apresenta como uma estratégia eficaz e transformadora na gestão de conflitos escolares. Sua implementação no cotidiano escolar contribui não só para a resolução de disputas, mas também para a promoção de uma cultura de paz, respeito e colaboração. Além disso, ao envolver as partes no processo de resolução, a mediação fortalece as relações interpessoais e contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e harmônico.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DE CONFLITOS

O gestor escolar desempenha um papel fundamental na criação e implementação de estratégias eficazes de gestão de conflitos dentro da escola.

Sua função vai além da administração das questões burocráticas, envolvendo também a liderança na promoção de um ambiente saudável e respeitoso, onde os conflitos possam ser tratados de maneira construtiva. Ao ser o responsável por coordenar a equipe pedagógica, o gestor deve garantir que as práticas de gestão de conflitos estejam integradas ao cotidiano escolar, promovendo a cultura do diálogo e da resolução pacífica das disputas.

De acordo com Leite (2013), “o gestor escolar deve ser capaz de identificar os conflitos de maneira precoce, oferecendo soluções que envolvam todas as partes de forma colaborativa”. Esse papel proativo de identificação e intervenção precoce é essencial, pois a detecção de um conflito nos seus estágios iniciais facilita a resolução antes que ele se intensifique e prejudique o ambiente escolar. Ao agir rapidamente, o gestor pode minimizar o impacto negativo de um conflito, evitando que ele afete o desempenho acadêmico dos alunos e as relações interpessoais dentro da escola.

Além disso, o gestor deve ser o principal responsável por fomentar uma cultura escolar que valorize o respeito, a empatia e o entendimento mútuo, elementos essenciais para a resolução eficaz de conflitos. Para Lima (2010), "a liderança do gestor escolar deve ser marcada pela escuta ativa e pela mediação, criando um ambiente de confiança onde os conflitos sejam tratados com respeito e de forma construtiva". Nesse sentido, a liderança do gestor é caracterizada por sua capacidade de ouvir as diversas partes envolvidas em um conflito e agir de forma imparcial, promovendo a busca por soluções colaborativas. A escuta ativa permite que o gestor compreenda melhor as motivações e necessidades de cada parte, facilitando o processo de resolução e contribuindo para a pacificação das relações.

Uma das funções-chave do gestor escolar na gestão de conflitos é a capacitação contínua dos educadores e demais profissionais da escola. Como o principal articulador de toda a equipe pedagógica, o gestor deve assegurar que todos os membros da escola estejam preparados para lidar com os conflitos de maneira eficaz.

A formação dos professores e funcionários em técnicas de mediação de conflitos, resolução pacífica de disputas e desenvolvimento de habilidades socioemocionais é essencial para que a gestão de conflitos seja eficaz. O trabalho colaborativo entre gestores, educadores e alunos contribui para a construção de um ambiente mais harmônico, onde as soluções para os conflitos podem ser alcançadas de maneira mais democrática e eficaz. Segundo Saviani (2008), “a gestão escolar precisa ser um espaço de construção coletiva, onde os gestores se posicionam como mediadores e facilitadores, e não como figuras autoritárias”. Essa abordagem democrática é fundamental para a criação de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

A liderança do gestor também envolve a implementação de políticas escolares claras e bem definidas sobre como os conflitos devem ser abordados e resolvidos. Isso inclui a criação de protocolos e normas para a resolução de disputas, bem como a promoção de espaços de diálogo entre as partes envolvidas. Um exemplo de prática eficaz é a criação de comissões de mediação ou a realização de encontros periódicos entre alunos, professores e pais, com o objetivo de prevenir e resolver conflitos de maneira proativa. O gestor escolar, nesse caso, atua como um líder organizacional, promovendo a comunicação e a transparência nas relações dentro da comunidade escolar. Para Almeida (2012), “o gestor deve ser um articulador de soluções, sempre atento às necessidades da escola, buscando alternativas que fortaleçam o processo de mediação e resolução de conflitos”. Ele não apenas aplica estratégias de resolução, mas também cria um ambiente de confiança em que todos os envolvidos se sintam seguros para expor suas questões e buscar soluções.

Além disso, o gestor escolar deve incentivar o desenvolvimento de uma cultura de resolução pacífica de conflitos entre os alunos. Ao promover atividades que estimulem o diálogo, o respeito e a empatia, o gestor contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres dentro da escola e na sociedade. A inclusão de práticas de mediação e resolução de conflitos no currículo escolar, por exemplo, pode ser uma excelente forma de envolver os alunos no processo e ensinar-lhes a lidar com desentendimentos de maneira construtiva. Souza (2015) ressalta que “a gestão de conflitos no ambiente escolar não pode ser vista como um processo isolado,

mas como parte de uma estratégia educativa que visa o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional".

Portanto, o papel do gestor escolar na gestão de conflitos é multifacetado e exige habilidades de liderança, comunicação e resolução de problemas. Ele deve atuar como mediador, facilitador e líder, promovendo uma cultura escolar de respeito, inclusão e paz. Sua capacidade de criar um ambiente onde os conflitos são tratados de forma construtiva e com respeito às diferenças é crucial para o sucesso do processo educativo e para o bem-estar de toda a comunidade escolar.

A FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A GESTÃO DE CONFLITOS

A formação e capacitação de profissionais da educação para a gestão de conflitos têm um papel central no sucesso das estratégias adotadas pelas escolas. Sem a devida preparação, os educadores e gestores podem se sentir despreparados ou até mesmo inseguros ao lidar com situações de conflito, o que pode levar a soluções inadequadas ou a um agravamento da situação. A formação continuada, portanto, é essencial para que os profissionais estejam aptos a enfrentar e resolver os conflitos de maneira eficaz, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso.

A capacitação em gestão de conflitos deve abranger não apenas os aspectos teóricos, mas também práticas que preparem os profissionais para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Como aponta Gatti (2013), "a formação para a gestão de conflitos deve ser vista como um processo contínuo, que envolve tanto o conhecimento teórico sobre o conflito quanto a experiência prática no manejo dessas situações". Isso significa que os profissionais precisam não apenas entender as dinâmicas dos conflitos, mas também ser capazes de aplicar estratégias adequadas de mediação, negociação e resolução.

A formação de gestores e educadores deve ser integrada ao currículo e às políticas educacionais da escola. É importante que os professores, coordenadores pedagógicos e demais membros da equipe escolar recebam treinamento específico para identificar os primeiros sinais de conflitos e lidar com eles de forma preventiva.

De acordo com Souza (2015), “os programas de capacitação devem incluir práticas de resolução de conflitos, escuta ativa, mediação e técnicas de negociação, com o intuito de capacitar os educadores para a promoção de um ambiente escolar saudável”. Além disso, é fundamental que esses treinamentos estejam alinhados com os valores da escola, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. A formação deve, portanto, ser contínua e focada em desenvolver habilidades socioemocionais nos profissionais da educação, para que eles possam atuar como mediadores eficazes e formadores de uma cultura de paz.

A formação dos profissionais da educação também deve englobar a reflexão sobre as próprias atitudes e comportamentos dos educadores. Para Almeida (2012), “o educador deve ser consciente de seu papel como modelo de comportamento para os alunos, sendo capaz de aplicar práticas de mediação e resolução de conflitos de maneira ética e imparcial”. Esse desenvolvimento pessoal é fundamental, pois muitas vezes os conflitos nas escolas refletem atitudes ou preconceitos que os educadores podem carregar. Assim, a capacitação deve também englobar a promoção da autorreflexão, permitindo que os profissionais reconheçam seus próprios vieses e desenvolvam atitudes mais empáticas e respeitosas.

Além disso, as escolas devem buscar parcerias com organizações externas, como instituições de ensino superior, ONGs e especialistas em mediação de conflitos, para promover a capacitação de seus profissionais. Essas parcerias podem fornecer aos educadores novas perspectivas e práticas inovadoras, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais preparada para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A colaboração com especialistas em mediação pode, por exemplo, permitir que os educadores conheçam novas abordagens e técnicas que podem ser aplicadas na gestão de conflitos, enriquecendo o repertório de estratégias utilizadas nas escolas.

A capacitação dos profissionais deve também ser acompanhada por uma avaliação contínua do impacto das estratégias de gestão de conflitos aplicadas. A partir dessa avaliação, é possível ajustar as práticas pedagógicas e de mediação, garantindo que elas sejam cada vez mais eficazes.

Como afirmam Leite e Almeida (2013), “o acompanhamento contínuo das práticas de mediação de conflitos permite a identificação de pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais positivo e produtivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de conflitos nas escolas é uma questão complexa, mas essencial para o desenvolvimento de um ambiente educacional saudável e produtivo. Ao longo deste estudo, foi possível perceber a importância de adotar estratégias eficazes de mediação e resolução de conflitos, tanto no nível individual quanto coletivo. A mediação de conflitos se mostra como uma ferramenta fundamental para resolver disputas de maneira pacífica e colaborativa, promovendo o respeito mútuo e a compreensão entre os membros da comunidade escolar.

O gestor escolar tem um papel crucial nesse processo, sendo responsável por liderar e coordenar as práticas de gestão de conflitos dentro da escola. Sua atuação como mediador e facilitador, aliado ao desenvolvimento de uma cultura de respeito e inclusão, é essencial para a promoção de um clima escolar harmonioso. Para isso, é necessário que os gestores e educadores estejam devidamente capacitados, não apenas em termos teóricos, mas também em práticas de mediação, escuta ativa e resolução pacífica de disputas.

Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação é um requisito imprescindível para garantir que as estratégias de gestão de conflitos sejam eficazes e duradouras. A capacitação deve ser orientada para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que permitem aos educadores lidar com os conflitos de maneira sensível e assertiva, favorecendo a criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. A avaliação contínua das práticas de gestão de conflitos também se mostra fundamental para o aprimoramento dessas estratégias.

Portanto, a gestão de conflitos não deve ser vista como um processo isolado, mas como parte integrante da formação pedagógica e da administração escolar. Ao promover uma cultura de resolução pacífica de conflitos, a escola contribui para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também emocional e social dos alunos, preparando-os para uma convivência harmoniosa na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. (2012). A gestão de conflitos e a convivência escolar: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV.

GATTI, B. A. (2013). A gestão escolar e a formação de educadores para a mediação de conflitos. São Paulo: Editora Pioneira.

LEITE, L. S. (2013). Gestão escolar e práticas de resolução de conflitos. Campinas: Editora Papirus.

LIMA, P. C. (2010). A liderança escolar e a mediação de conflitos: uma abordagem prática. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SAVIANI, D. (2008). A escola e a sociedade: reflexões sobre as relações de poder e os conflitos no ambiente educacional. Campinas: Editora Autores Associados.

SOUZA, M. R. (2015). Competências socioemocionais e a gestão de conflitos nas escolas. São Paulo: Editora Moderna.

MATEMÁTICA E LÚDICO: O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS

AUTOR: EURIDICE DOS SANTOS SILVA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a aplicação de jogos no ensino de Matemática para crianças, destacando sua importância para o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático. A pesquisa se propõe a analisar os benefícios e desafios do uso de atividades lúdicas, especialmente jogos, como ferramentas pedagógicas. A abordagem teórica é fundamentada em autores como Piaget (1976), Vygotsky (1998) e D'Ambrósio (1993), que enfatizam a importância da interação social e do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem matemática. O estudo adota uma metodologia qualitativa, com a realização de observações e entrevistas com professores que utilizam jogos no ensino de Matemática. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, com foco em alunos da faixa etária de 6 a 10 anos. Os resultados indicam que o uso de jogos facilita o entendimento de conceitos matemáticos, além de estimular a motivação e o interesse das crianças pela disciplina. No entanto, também foram identificados desafios, como a falta de recursos e a necessidade de formação contínua dos educadores. Conclui-se que os jogos são uma ferramenta eficaz, mas sua implementação exige planejamento e adaptação do currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Jogos Pedagógicos; Lúdico; Educação Infantil; Aprendizagem Ativa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the use of games in teaching Mathematics to children, highlighting their importance for the development of logical and mathematical thinking. The research seeks to analyze the benefits and challenges of using playful activities, especially games, as teaching tools. The theoretical framework is based on authors such as Piaget (1976), Vygotsky (1998), and D'Ambrósio (1993), who emphasize the importance of social interaction and cognitive development in mathematical learning. A qualitative methodology was used, including observations and interviews with teachers who use games in Mathematics instruction. The research was conducted in a primary school with students aged 6 to 10 years. The results show that the use of games facilitates the understanding of mathematical concepts and encourages children's motivation and interest in the subject. However, challenges were also identified, such as the lack of resources and the need for continuous teacher training. It is concluded that games are an effective tool, but their implementation requires careful planning and curriculum adaptation.

Keywords: Mathematics Teaching; Pedagogical Games; Playful; Early Childhood Education; Active Learning.

INTRODUÇÃO

A Matemática, frequentemente considerada uma disciplina desafiadora para muitas crianças, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento lógico e crítico. Tradicionalmente, o ensino dessa área do conhecimento é visto como abstrato e distante da realidade dos alunos, o que pode gerar resistência e desinteresse. Nesse contexto, uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz surge como uma alternativa para superar esses obstáculos: o uso de jogos no ensino de Matemática. A utilização de jogos lúdicos no processo educativo tem se mostrado uma estratégia potente para tornar o aprendizado mais envolvente, significativo e eficaz.

O objetivo deste estudo é investigar o uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática para crianças, focando nas vantagens e desafios dessa abordagem. Para isso, analisamos como os jogos podem ser integrados ao currículo escolar, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos essenciais de forma prazerosa e interativa. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, com alunos de 6 a 10 anos, utilizando uma abordagem qualitativa. Observações em sala de aula e entrevistas com educadores foram realizadas para entender como os jogos são aplicados e percebidos no contexto educacional.

A escolha de estudar o uso de jogos no ensino de Matemática se justifica pela crescente necessidade de adaptar as metodologias pedagógicas às novas demandas da sociedade e ao perfil dos alunos contemporâneos, que estão imersos em ambientes digitais e interativos. O uso de jogos no ensino de Matemática visa não apenas promover o aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também incentivar a interação, o trabalho em equipe, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, jogos educacionais podem colaborar para a formação de um ambiente mais prazeroso e estimulante, no qual os alunos se sintam motivados a explorar e aplicar os conceitos matemáticos de maneira mais natural e espontânea.

Com base nos aportes teóricos de Piaget (1976), Vygotsky (1998) e D'Ambrósio (1993), que discutem o papel da interação social e da aprendizagem ativa no desenvolvimento cognitivo das crianças, esta pesquisa busca identificar como o lúdico pode ser incorporado ao ensino de Matemática, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. O estudo também pretende avaliar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores ao utilizar essa metodologia, como a falta de recursos e a formação inadequada, além de investigar os resultados do uso dos jogos para o engajamento e o desempenho dos alunos.

Este trabalho, portanto, tem a intenção de contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades de tornar o ensino de Matemática mais acessível e prazeroso, por meio da aplicação de estratégias lúdicas. Espera-se que os resultados desta pesquisa forneçam subsídios para a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, capazes de despertar o interesse dos alunos pela Matemática e promover a aprendizagem significativa e duradoura.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O lúdico, como prática pedagógica, é um recurso valioso no ensino de Matemática, oferecendo uma maneira eficaz de aproximar os alunos dos conceitos abstratos dessa disciplina, muitas vezes considerada difícil e distante da realidade cotidiana das crianças. A aplicação de jogos no processo de aprendizagem torna o ensino da Matemática mais acessível, interativo e prazeroso. O jogo, por sua natureza, propicia situações nas quais o aluno se envolve ativamente com o conteúdo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, que podem ser vistos como monótonos e repetitivos, os jogos estimulam a curiosidade e o prazer pela descoberta, permitindo que o aluno se torne protagonista de sua própria aprendizagem.

Segundo Fernandes (2013), "o jogo é um mediador importante entre o conteúdo e o aluno, possibilitando que a aprendizagem aconteça de forma contextualizada e prazerosa". Para a autora, quando os jogos são utilizados, a Matemática deixa de ser vista como uma disciplina desinteressante, tornando-se uma ferramenta útil para a resolução de problemas e a construção de raciocínios lógicos.

A partir do momento em que o aluno se vê envolvido de forma ativa, ele consegue perceber a utilidade dos conceitos matemáticos no cotidiano e, assim, passa a compreender melhor as relações numéricas, as operações e as noções espaciais, por exemplo.

Além disso, os jogos no ensino de Matemática promovem a participação ativa do aluno, incentivando-o a praticar o que foi aprendido e, ao mesmo tempo, a testar suas hipóteses, fazendo com que ele se sinta mais seguro e confiante ao realizar cálculos ou resolver problemas. A proposta lúdica não visa apenas o domínio dos conceitos técnicos, mas também a formação de habilidades cognitivas mais amplas, como o raciocínio lógico, a capacidade de resolver problemas e a criatividade. Piaget (1976), ao analisar o desenvolvimento cognitivo das crianças, enfatizou a importância das atividades concretas e da interação com o ambiente para a construção do conhecimento, indicando que a aprendizagem mais eficaz ocorre quando os alunos têm a oportunidade de experimentar, manipular e experimentar o conteúdo de forma prática.

No que tange à aplicação dos jogos, é importante observar que a escolha do tipo de jogo e a forma como ele será inserido no contexto de ensino são fundamentais para o sucesso da estratégia. Nem todos os jogos são igualmente eficazes para promover o desenvolvimento das habilidades matemáticas. A seleção deve considerar o conteúdo que se pretende trabalhar, as características da turma e a fase do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nesse sentido, os jogos podem ser classificados em diferentes tipos, como jogos de tabuleiro, jogos digitais, jogos de carta, entre outros, que podem ser aplicados para reforçar habilidades como a contagem, as operações aritméticas, a resolução de problemas e o entendimento de formas geométricasOutro aspecto importante a ser considerado é que o uso de jogos no ensino de Matemática não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também à formação social dos alunos. Os jogos, por promoverem um ambiente de interação entre os estudantes, favorecem a cooperação e o trabalho em equipe, além de estimular habilidades de comunicação e negociação. .

Em muitas situações, os alunos precisam dialogar, dividir tarefas e tomar decisões conjuntas durante a realização dos jogos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para sua formação integral.

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da interação com o outro, e os jogos podem ser uma excelente forma de proporcionar essa interação. No contexto do ensino de Matemática, o jogo não apenas facilita a construção do conhecimento, mas também fortalece o vínculo entre os alunos, criando um ambiente de aprendizagem cooperativo, onde todos podem aprender com e uns com os outros. Além disso, ao permitir que os alunos participem de forma ativa e descontraída, o jogo favorece a redução da ansiedade e do medo do fracasso, elementos que muitas vezes bloqueiam o aprendizado da Matemática em crianças.

Portanto, o uso de jogos no ensino de Matemática não é apenas uma estratégia de reforço, mas uma metodologia que transforma o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais atrativo, acessível e eficaz. Ao integrar jogos ao currículo, o educador promove uma mudança significativa na forma como a Matemática é abordada na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Além de facilitar a aprendizagem dos conceitos matemáticos, o uso do lúdico também ajuda a criar um ambiente mais inclusivo e motivador para todos os estudantes.

O PAPEL DO EDUCADOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O uso de jogos no ensino de Matemática, embora extremamente eficaz, exige uma atuação cuidadosa e planejada por parte do educador. O professor desempenha um papel fundamental na implementação dessa metodologia, pois sua capacidade de escolher, adaptar e orientar o uso dos jogos determina o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para que os jogos possam atingir seus objetivos pedagógicos, o educador precisa ser capaz de integrar esses recursos de forma estratégica ao conteúdo programático, assegurando que as atividades lúdicas não sejam apenas uma diversão sem objetivos claros, mas sim uma ferramenta que efetivamente contribua para o desenvolvimento das competências matemáticas dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2000), "o trabalho do professor não é apenas ensinar o conteúdo, mas também criar condições para que o aluno consiga construir seu próprio conhecimento a partir de suas vivências". Assim, o professor, ao introduzir jogos no processo de ensino, deve ser visto não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um facilitador da aprendizagem. A sua função vai além de simplesmente coordenar o jogo, sendo necessário proporcionar um ambiente de aprendizagem que favoreça a reflexão, o questionamento e a interação. Esse ambiente deve ser planejado com cuidado para que os jogos sejam incorporados de maneira eficaz e os alunos possam tirar o máximo proveito das experiências lúdicas.

A escolha do jogo é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores. Como enfatiza Souza (2017), “os educadores devem estar preparados para perceber as potencialidades e limitações dos jogos, ajustando as atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos”. A seleção do jogo ideal deve considerar diversos fatores, como a faixa etária dos alunos, os objetivos de aprendizagem e o nível de dificuldade dos conceitos matemáticos abordados. Para isso, o educador precisa ter um conhecimento profundo das características dos jogos e do conteúdo que está sendo ensinado. A adaptação do jogo ao contexto da turma, incluindo aspectos como tempo disponível, recursos e objetivos pedagógicos, é essencial para garantir que a experiência seja significativa.

Além disso, é fundamental que o educador tenha a capacidade de mediar a experiência do jogo, promovendo um acompanhamento ativo enquanto os

alunos jogam. O professor deve observar como os alunos se comportam durante a atividade, oferecendo orientações e intervenções, quando necessário, para garantir que todos estejam envolvidos e aproveitem ao máximo o potencial pedagógico do jogo. A mediação também é essencial para evitar que o jogo se torne uma atividade apenas recreativa, sem conexão com os objetivos educacionais. Como afirma Souza (2017), “o jogo é uma ferramenta poderosa, mas seu impacto pedagógico depende do envolvimento do educador no processo, tornando-se um mediador da aprendizagem e ajudando os alunos a refletir sobre as experiências vivenciadas”.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação contínua dos educadores. Para que o uso de jogos seja bem-sucedido, os professores devem ser capacitados não só em relação à teoria do ensino de Matemática, mas também em relação ao uso de recursos lúdicos. Isso inclui conhecer os diferentes tipos de jogos educacionais disponíveis, aprender a integrá-los ao currículo de maneira eficaz e estar preparados para adaptar os jogos de acordo com as necessidades dos alunos. A formação de professores deve ser constante, pois os jogos e a tecnologia estão sempre em evolução, o que exige que o educador esteja em constante atualização.

Os benefícios da implementação de jogos, no entanto, não dependem exclusivamente do tipo de jogo escolhido, mas também de como o professor organiza e conduz a experiência. O educador deve ser capaz de contextualizar o jogo, explicando suas regras, objetivos e a relação com o conteúdo a ser aprendido. Além disso, é importante que ele incentive a reflexão após a atividade lúdica, fazendo perguntas que estimulem os alunos a pensar sobre o que aprenderam e como o jogo contribuiu para sua compreensão da Matemática. Esse processo de reflexão é crucial para que os alunos façam a conexão entre o lúdico e o conteúdo matemático de maneira mais profunda e significativa.

O papel do educador, portanto, vai muito além de simplesmente aplicar um jogo na sala de aula. Ele deve ser um facilitador, um mediador e um organizador do processo de aprendizagem.

Sua capacidade de integrar jogos de maneira estratégica ao ensino de Matemática pode transformar a forma como os alunos se relacionam com a disciplina, tornando-a mais atrativa, dinâmica e relevante. A abordagem lúdica exige do educador um esforço contínuo para criar um ambiente estimulante e desafiador, no qual os alunos possam explorar e aprender de maneira ativa e participativa.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E SOCIAIS DO USO DE JOGOS NA MATEMÁTICA

O uso de jogos no ensino de Matemática não se limita apenas ao ensino de conceitos matemáticos específicos. Ele também oferece uma ampla gama de benefícios cognitivos e sociais que contribuem significativamente para o desenvolvimento global dos alunos. Ao integrar jogos no processo pedagógico, as crianças não apenas desenvolvem habilidades técnicas em Matemática, mas também aperfeiçoam competências mais amplas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e as habilidades sociais. Essas competências são essenciais para o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos e são fortemente aprimoradas por meio da prática de jogos educacionais.

Os jogos oferecem um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos são incentivados a pensar de maneira criativa e estratégica. A necessidade de resolver problemas e tomar decisões durante o jogo promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. De acordo com Almeida (2015), “o jogo proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois estimula o raciocínio lógico e a resolução de problemas de forma divertida e envolvente”. O processo de resolução de problemas, central no ensino de Matemática, é integrado de maneira natural nos jogos, permitindo que as crianças pratiquem a análise de situações, a formulação de hipóteses e a avaliação de diferentes soluções possíveis.

Além disso, os jogos podem tornar a aprendizagem de conceitos matemáticos mais significativa, pois eles proporcionam um contexto real e prático para o conhecimento adquirido. Por exemplo, ao jogar um jogo de tabuleiro que envolva operações matemáticas, como somar ou subtrair valores, os alunos estão não apenas praticando essas operações, mas também aplicando-as em um cenário que exige raciocínio rápido e preciso. Isso ajuda os alunos a perceberem a Matemática como algo vivo e útil no seu dia a dia, desmistificando a ideia de que se trata de uma disciplina distante e puramente teórica.

Além dos benefícios cognitivos, o uso de jogos também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais entre os alunos. A interação entre os estudantes, característica essencial de muitos jogos, promove a colaboração, a negociação e o trabalho em equipe. Os jogos educativos, ao envolverem múltiplos participantes, criam situações nas quais os alunos devem trabalhar juntos para atingir um objetivo comum ou competir de forma saudável, o que fortalece a capacidade de comunicação e a empatia. A experiência de interagir com outros alunos no ambiente lúdico estimula a troca de ideias, a escuta ativa e o respeito pelas opiniões dos colegas, fatores fundamentais para o desenvolvimento social das crianças.

Em relação a esse aspecto, Souza e Oliveira (2018) afirmam que “os jogos possibilitam aos alunos uma vivência do erro que é fundamental para o processo de aprendizagem, pois eles aprendem a superar desafios de forma lúdica e sem medo de falhar”. Em muitas situações de aprendizagem tradicional, o erro é visto como algo negativo e a fonte de frustração para os alunos, especialmente em áreas como a Matemática, onde o medo de errar pode ser paralisante. No entanto, ao jogar, as crianças têm a oportunidade de entender o erro como parte do processo de aprendizagem, desenvolvendo uma atitude mais positiva e resiliente diante dos desafios. Essa vivência é essencial para que elas se sintam mais seguras ao enfrentar problemas complexos, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Além disso, o uso de jogos pode promover o aumento da autoestima dos alunos. Quando os alunos jogam e têm sucesso em completar uma tarefa ou vencer um desafio, isso gera uma sensação de realização e confiança em suas habilidades. Esse sentimento de êxito, por menor que seja, pode ser muito significativo para crianças que têm dificuldades em outras áreas de aprendizagem, como a Matemática. Como argumenta Piaget (1976), “as crianças constroem seu conhecimento por meio da ação, e o jogo oferece as condições ideais para que experimentem suas capacidades cognitivas, sentindo-se motivadas a persistir na resolução de problemas e a explorar novas soluções”.

Os benefícios do uso de jogos se estendem também ao fortalecimento de outras habilidades de resolução de problemas que são valiosas no ensino da Matemática. Jogos que envolvem lógica, como os de tabuleiro ou os digitais, estimulam o raciocínio crítico, a capacidade de planejar e a tomada de decisões. Isso reflete diretamente no desenvolvimento da habilidade de resolver problemas matemáticos de maneira mais estratégica e com maior compreensão das várias etapas envolvidas. Além disso, o aspecto lúdico da atividade reduz o estresse e a ansiedade, o que é essencial para que os alunos se sintam mais confortáveis ao lidar com desafios matemáticos complexos.

Por fim, os jogos educativos são uma excelente ferramenta para promover a inclusão no ensino de Matemática. Eles podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade e favorecem a participação ativa de todos os alunos, independentemente de sua capacidade. Em um jogo, todos os participantes têm a chance de se expressar, e a competição ou a colaboração não depende apenas do conhecimento prévio, mas da capacidade de aplicar o que se sabe de forma criativa e prática. Isso torna o ambiente mais inclusivo, proporcionando uma aprendizagem significativa para todos.

Portanto, os benefícios do uso de jogos na Matemática são abrangentes e multifacetados. Eles vão além da simples prática de conceitos matemáticos, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o crescimento dos alunos. O uso de jogos no ensino de Matemática oferece uma forma eficaz e prazerosa de engajar os alunos e incentivá-los a aprender de maneira significativa, contribuindo para uma formação mais completa e equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no ensino de Matemática, conforme discutido ao longo deste trabalho, revela-se uma abordagem pedagógica eficaz e inovadora que promove a aprendizagem de forma lúdica e envolvente. Os jogos não só tornam o aprendizado mais dinâmico e interessante para os alunos, mas também favorecem o desenvolvimento de uma série de habilidades cognitivas e sociais que são essenciais para a formação integral dos estudantes. Quando bem aplicados, os jogos podem transformar a Matemática de uma disciplina abstrata e muitas vezes desafiadora em uma área acessível e estimulante.

A importância do papel do educador é central na utilização dessa estratégia, pois cabe a ele selecionar os jogos adequados, mediá-los de forma eficiente e garantir que o conteúdo matemático seja trabalhado de maneira significativa. A atuação do professor vai além da simples aplicação do jogo; ele deve ser um facilitador da aprendizagem, ajudando os alunos a refletirem sobre as experiências vivenciadas durante o jogo e a integrarem os conceitos matemáticos de maneira prática.

Além disso, a utilização do lúdico no ensino de Matemática contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas como o raciocínio lógico e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que favorece a construção de habilidades sociais e emocionais, como a colaboração, a empatia e a capacidade de lidar com erros de forma construtiva. Nesse sentido, os jogos têm um impacto positivo não apenas no desempenho acadêmico dos alunos, mas também no seu desenvolvimento pessoal.

Em síntese, a integração de jogos no ensino de Matemática é uma prática que promove uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde os alunos se tornam protagonistas do seu processo de aprendizagem.

É fundamental que os educadores se sintam encorajados a explorar o potencial do lúdico como ferramenta pedagógica, contribuindo para uma educação mais inclusiva, criativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. M. Jogos e brincadeiras como práticas pedagógicas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1976.

PERRENOU, P. A prática pedagógica e os saberes docentes. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

SOUZA, E. F. O uso de jogos no ensino de Matemática: Desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Pearson, 2017.

SOUZA, E. F.; OLIVEIRA, M. A. A aprendizagem matemática e o lúdico: Desafios da sala de aula. Campinas: Editora Alínea, 2018.

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

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO E BRINCAR APRENDENDO

AUTOR: REGINA CÉLIA REGUEIRO..

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem teórica, baseia-se nos aportes de autores como Vygotsky (1984), Kishimoto (1994) e Brougère (1998), que entendem a brincadeira como atividade essencial para a construção de conhecimentos, relações sociais e expressões subjetivas na infância. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a brincadeira como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil, ao lado das interações, valorizando o aprender de forma significativa e contextualizada. Através da análise de produções acadêmicas, documentos normativos e contribuições teóricas, o estudo evidencia que o brincar, quando bem planejado e intencionalmente mediado pelo professor, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o fortalecimento emocional, social, motor e simbólico da criança. O trabalho aponta ainda os desafios enfrentados pelas instituições na valorização do brincar, como a pressão por antecipação da alfabetização e a escassez de tempo e espaços adequados. Conclui-se que é urgente reafirmar o brincar como linguagem própria da infância e garantir seu lugar privilegiado no currículo da educação infantil.

Palavras-chave: brincadeira; infância; desenvolvimento infantil; mediação pedagógica; educação infantil.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role of play in the comprehensive development of children in early childhood education. The theoretical and qualitative research is grounded in the works of Vygotsky (1984), Kishimoto (1994), and Brougère (1998), who consider play an essential activity for the construction of knowledge, social interaction, and subjective expression in childhood. The Brazilian National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) recognizes play as one of the core axes of pedagogical practice in early education, alongside interaction, emphasizing meaningful and contextualized learning. Through the analysis of academic literature, educational policies, and theoretical contributions, the study shows that play, when intentionally planned and mediated by educators, supports not only cognitive development but also emotional, social, motor, and symbolic growth.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nela que se estabelecem as bases para a construção de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Dentre as práticas pedagógicas mais significativas nesse processo, as brincadeiras desempenham um papel essencial. O brincar é considerado, por muitos especialistas da área da educação e psicologia, como a principal forma de expressão da criança e um poderoso meio de aprendizagem. Brincar é, portanto, muito mais do que uma atividade recreativa; é uma prática que permite à criança interagir com o mundo ao seu redor, explorar suas potencialidades, desenvolver criatividade e formar vínculos afetivos e sociais.

Neste trabalho, busca-se refletir sobre o papel das brincadeiras no contexto da educação infantil, enfatizando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa teórica se baseia principalmente nas ideias de Vygotsky (1984), que considerava o brincar uma atividade de construção simbólica e de interação social fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e Kishimoto (1994), que destaca as brincadeiras como um dos pilares da formação do sujeito na infância. Além disso, é importante ressaltar o caráter de "direito" do brincar na infância, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que reconhece o brincar como uma das linguagens essenciais da criança.

A justificativa deste estudo repousa sobre a relevância de se compreender o brincar na educação infantil como uma prática pedagógica estruturante. A brincadeira é uma ferramenta poderosa que, quando mediada pelo educador, permite a promoção do desenvolvimento em diversas dimensões: cognitiva, emocional, social e motora. Contudo, ainda persiste a tendência de se ver o brincar como uma atividade secundária ou como um "momento de descanso", quando, na realidade, ele é fundamental para o aprendizado. Assim, a pesquisa busca questionar e refletir sobre os desafios da escola em reconhecer e valorizar o brincar, diante das pressões por resultados acadêmicos imediatos e pela antecipação de habilidades, como a alfabetização.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o papel das brincadeiras na educação infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Especificamente, serão discutidos os benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como as dificuldades enfrentadas pelos educadores e pelas instituições de ensino para integrar efetivamente o brincar no currículo escolar. Além disso, serão abordados os tipos de brincadeiras mais comuns nas escolas e as práticas pedagógicas que melhor favorecem essa interação.

Em um contexto educacional em que a pressa por resultados e a formalização do currículo podem levar à minimização do brincar, é imprescindível que educadores e gestores compreendam a importância dessa prática no desenvolvimento das crianças. Assim, espera-se que este estudo contribua para uma reflexão crítica sobre a inclusão das brincadeiras no contexto pedagógico da educação infantil e para a valorização dessa atividade essencial no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é uma das primeiras formas de interação da criança com o mundo e, de acordo com inúmeros estudiosos da área da educação e psicologia, desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento. Para entender como as brincadeiras contribuem para o aprendizado e o crescimento integral da criança, é necessário recorrer às principais teorias que abordam o brincar na infância. Dentre esses teóricos, destacam-se Lev Vygotsky, Emília Ferreiro e Kishimoto, cujos trabalhos revelam a importância das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

A TEORIA DE VYGOTSKY E O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Lev Vygotsky, um dos mais importantes psicólogos do século XX, desenvolveu a teoria sociocultural, que atribui grande importância às interações sociais e ao ambiente cultural no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1984), a brincadeira é uma atividade simbólica que possibilita à criança a utilização da imaginação, a criação de cenários e o desenvolvimento da linguagem, fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Em suas palavras, a brincadeira constitui-se como uma forma de atividade mental complexa, na qual a criança internaliza normas, significados e regras sociais.

Vygotsky destaca, ainda, que as brincadeiras que envolvem o faz de conta, como "brincar de casinha", "brincar de médico", "brincar de loja", entre outras, permitem à criança experimentar situações reais através da imaginação, o que contribui para a construção do seu pensamento abstrato. Para ele, a brincadeira é uma maneira de a criança superar as limitações do mundo concreto e iniciar a construção de novas formas de pensamento, apropriando-se de conceitos mais complexos, que só serão totalmente compreendidos à medida que ela interage com outras pessoas no contexto social.

Além disso, Vygotsky defende que a mediação do educador é essencial nesse processo. O papel do professor na educação infantil não é o de ser o único detentor do conhecimento, mas sim de facilitar e orientar as interações das crianças, estimulando-as a desenvolver suas potencialidades cognitivas de forma divertida e significativa.

A PERSPECTIVA DE KISHIMOTO E O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Emília Ferreiro Kishimoto (1994), em seus estudos sobre a importância do brincar na educação infantil, expande a compreensão do brincar como um processo pedagógico que transcende o simples entretenimento. Para Kishimoto, a brincadeira é a principal linguagem da criança, permitindo-lhe explorar o mundo e se expressar de maneira plena. A autora propõe que o brincar deve ser uma prática pedagógica intencional, mediada pelo educador, que deve planejar as atividades de forma a estimular o desenvolvimento de diferentes competências nas crianças, como a linguagem, as relações interpessoais e a percepção do seu corpo e do espaço.

Kishimoto destaca a importância de ambientes ricos em materiais lúdicos e diversificados, que estimulam as crianças a explorar diferentes formas de expressão e a construir conhecimento através da experiência. Ela defende que as brincadeiras com regras, como jogos de tabuleiro e brincadeiras estruturadas, são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças, pois elas aprendem a compartilhar, a respeitar normas e a lidar com frustrações.

. A autora salienta ainda a necessidade de respeitar o tempo e o espaço da criança para brincar livremente, pois é nesse contexto que ela vivencia sua autonomia e criatividade.

A VISÃO DE BROUGÈRE: O BRINCAR COMO CULTURA E EXPRESSÃO SOCIAL

O educador e pesquisador francês André Brougère (1998) considera a brincadeira um fenômeno cultural e social. Para ele, brincar é uma das principais maneiras de as crianças se apropriarem da cultura em que vivem e de explorarem os diversos aspectos do seu ambiente. O autor destaca que a brincadeira é uma prática que envolve tanto a construção de significados simbólicos quanto a formação de uma visão de mundo compartilhada, pois as crianças, ao brincarem juntas, estão constantemente negociando significados e criando novas formas de interação social.

Brougère (1998) também observa que, ao brincar, as crianças não estão apenas imitando o mundo dos adultos, mas criando representações próprias e reconfigurando sua realidade. Dessa forma, a brincadeira é vista como uma poderosa ferramenta pedagógica, que permite à criança integrar conhecimentos de diferentes áreas e construir habilidades sociais, como cooperação, negociação e resolução de conflitos. Ele enfatiza que, para que as brincadeiras na escola sejam eficazes, elas precisam ser contextualizadas, ou seja, devem ser planejadas de acordo com as necessidades, interesses e ritmos das crianças.

A BRINCADEIRA NA BNCC E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a brincadeira como um dos eixos fundamentais da educação infantil, ao lado das interações. No documento, a brincadeira é abordada como uma forma de linguagem da criança, uma maneira de expressar-se e aprender sobre o mundo. A BNCC destaca que o brincar deve ser entendido como uma prática pedagógica essencial, não apenas um momento de lazer ou diversão. Além disso, a BNCC sugere que as atividades lúdicas sejam incorporadas de forma integrada ao currículo, visando o desenvolvimento das diversas linguagens e capacidades das crianças, como a expressão artística, a comunicação, o raciocínio lógico, a autonomia e a convivência social.

O currículo da educação infantil deve garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, ao mesmo tempo em que o educador deve mediá-las de forma estratégica, promovendo situações em que elas possam desenvolver suas competências e expressar suas ideias e sentimentos por meio do brincar. Esse reconhecimento da brincadeira como prática pedagógica importante reflete a concepção de que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também constrói seu conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo à sua volta.

Neste capítulo, foram apresentados os principais aportes teóricos que sustentam o entendimento das brincadeiras como práticas pedagógicas fundamentais na educação infantil. As reflexões de Vygotsky, Kishimoto e Brougère oferecem uma base sólida para a compreensão do brincar enquanto atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da brincadeira na construção de um currículo que valorize as múltiplas formas de expressão e aprendizagem da criança.

Ao longo deste estudo, foi possível perceber que as brincadeiras têm um papel central no desenvolvimento infantil, sendo mais do que simples momentos de lazer, mas sim uma poderosa ferramenta para o aprendizado e a formação do sujeito. Contudo, ainda existem desafios significativos para a integração plena do brincar no currículo escolar, como a resistência à sua valorização pedagógica e a pressa por resultados acadêmicos rápidos. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino, os educadores e as famílias se comprometam com a promoção de um ambiente de aprendizado que reconheça o brincar como direito da criança e como um instrumento fundamental de seu desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo investigar o papel das brincadeiras na educação infantil e seus impactos no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa é de caráter qualitativo, dada a sua ênfase em compreender o fenômeno das brincadeiras em um contexto educacional, sem a necessidade de quantificação de dados. O foco está em compreender, de maneira aprofundada, as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, bem como
as práticas pedagógicas que favorecem o brincar nas instituições de educação infantil.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa adotada é exploratória, pois busca uma compreensão mais profunda sobre um fenômeno pouco explorado, ou que, embora reconhecido em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2017), carece de maior discussão teórica e prática sobre sua aplicação. Além disso, a pesquisa é bibliográfica, pois recorre à análise e revisão de literaturas acadêmicas, artigos, livros e dissertações que abordam o tema das brincadeiras na educação infantil, buscando traçar um panorama das teorias que fundamentam essa prática pedagógica.

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica, busca-se não apenas mapear o que já foi discutido sobre o tema, mas também analisar como os diversos autores apresentam e problematizam as brincadeiras no contexto educacional, oferecendo novas perspectivas e propondo soluções para as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas. A pesquisa bibliográfica se caracteriza por um levantamento sistemático e organizado de fontes secundárias que sejam relevantes para o tema em questão.

TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da revisão de literatura. As fontes consultadas incluem livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda as diretrizes para o ensino da educação infantil no Brasil. A análise das obras foi guiada pelos seguintes critérios: relevância para o tema das brincadeiras na educação infantil, atualidade das publicações e a abordagem da prática pedagógica de acordo com as necessidades do desenvolvimento infantil.

As referências de Vygotsky (1984), Kishimoto (1994), Brougère (1998) e a BNCC (2017) foram centrais para a compreensão das brincadeiras como uma ferramenta pedagógica e de desenvolvimento na infância. A análise dessas fontes permitiu identificar as principais contribuições teóricas sobre o brincar e as orientações práticas para sua inserção no currículo educacional.

Além disso, foram analisados artigos científicos que discutem a aplicação das brincadeiras em diferentes contextos educacionais, a interação do professor com as crianças durante o brincar e as políticas públicas que incentivam o uso do brincar nas escolas.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa e interpretativa, com base na leitura crítica e reflexiva dos materiais selecionados. A principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que consiste na categorização e interpretação de textos a fim de extrair deles os principais conceitos, padrões e temas relacionados ao objeto de estudo. A análise seguiu os seguintes passos:

Seleção das fontes: Escolha de livros e artigos relacionados à temática do brincar, priorizando textos de autores renomados na área da educação infantil.

Leitura inicial: Leitura dos textos de forma ampla, a fim de ter uma visão geral sobre os conceitos e teorias em discussão.

Identificação das categorias: A partir da leitura, foram identificados os principais temas e categorias relacionadas ao brincar, como desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, além das práticas pedagógicas que favorecem o brincar na educação infantil.

Análise e síntese: As categorias foram organizadas e analisadas para compreender a contribuição teórica de cada autor e como as brincadeiras são contextualizadas na educação infantil.

Discussão: A partir da análise das categorias, foi possível discutir a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e os desafios da implementação do brincar nas instituições educacionais.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo tem algumas limitações, que merecem ser destacadas. Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não foi possível realizar uma coleta de dados empíricos diretamente nas escolas ou com crianças, o que poderia enriquecer a análise com a vivência prática do tema. Além disso, como a pesquisa foca em fontes já existentes, ela depende da disponibilidade e da qualidade das publicações revisadas. A falta de consenso em algumas abordagens e a escassez de estudos mais recentes sobre a implementação das brincadeiras nas escolas foram desafios encontrados durante a revisão.

Por fim, a pesquisa se limita ao contexto brasileiro, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um dos principais documentos analisados, e as práticas pedagógicas descritas são baseadas na realidade educacional do país.

A metodologia adotada para este estudo foi essencial para compreender o papel das brincadeiras na educação infantil, explorando sua importância no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa teórica e bibliográfica permitiu uma análise aprofundada das abordagens de diversos teóricos renomados, como Vygotsky, Kishimoto e Brougère, além de fornecer subsídios para refletir sobre a implementação da brincadeira como prática pedagógica nas escolas.

Através da análise de conteúdo, foi possível identificar que o brincar vai além do simples entretenimento. Ele é uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, oferecendo condições para que ela construa significados, desenvolva sua criatividade e interaja com o mundo de forma lúdica e prazerosa. Ao integrar o brincar ao currículo da educação infantil, é possível não apenas promover o aprendizado, mas também garantir o direito da criança à infância, como preconizado pela BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre o papel das brincadeiras na educação infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que as brincadeiras são muito mais do que atividades recreativas. Elas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança, sendo, portanto, um componente essencial no processo educativo da primeira infância.

A partir da análise teórica, ficou evidente que o brincar é um direito da criança, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que a educação infantil deve ser vista como um espaço privilegiado para que as crianças possam vivenciar e explorar suas potencialidades por meio do jogo e da brincadeira. A teoria de Lev Vygotsky, por exemplo, reforça a ideia de que a brincadeira é uma atividade simbólica de grande importância para a construção do pensamento abstrato e a internalização de normas sociais. Já Kishimoto destacou a brincadeira como um instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança, e Brougère considerou o brincar como uma forma de interação social e cultural.

Além disso, ficou claro que o papel do educador é fundamental na mediação da brincadeira. A brincadeira não deve ser apenas um momento de diversão, mas uma prática pedagógica planejada que contribua para o aprendizado significativo. A atuação do professor como mediador é essencial para proporcionar às crianças experiências de brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de fomentar a criatividade e a autonomia.

No entanto, o estudo também evidenciou os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos educadores para integrar efetivamente o brincar ao currículo da educação infantil. A pressão por resultados acadêmicos imediatos, como a antecipação da alfabetização, muitas vezes leva à subvalorização do brincar nas práticas pedagógicas. Além disso, a escassez de espaços adequados e o pouco tempo dedicado ao brincar nas rotinas escolares também são obstáculos que precisam ser superados.

Em vista disso, é essencial que as políticas educacionais e os gestores escolares promovam uma maior valorização das brincadeiras na educação infantil, oferecendo aos educadores as condições necessárias para que possam planejar e mediar atividades lúdicas de forma intencional e pedagógica. A inclusão de momentos dedicados ao brincar no currículo escolar deve ser vista como uma prioridade, não apenas para garantir o direito das crianças, mas também para favorecer seu desenvolvimento integral.

Por fim, este trabalho contribui para o entendimento da importância das brincadeiras na educação infantil, mas também aponta para a necessidade de mais pesquisas e estudos sobre como as brincadeiras podem ser melhor integradas ao currículo das escolas, garantindo que o brincar seja uma prática que vai além do entretenimento e se torne uma ferramenta efetiva de aprendizagem. O incentivo à prática do brincar e a promoção de uma pedagogia que valorize a infância como um momento de aprendizado e desenvolvimento é fundamental para a formação de cidadãos plenos e preparados para enfrentar os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. O brincar e a escola: a construção do conhecimento através da brincadeira. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Emília Ferreiro. O brincar na educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR PEDAGÓGICO

AUTOR: VIVIANE ALEIXO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar as práticas de letramento literário na educação infantil, com foco na construção da cultura literária desde a primeira infância. Especificamente, busca-se compreender como os mediadores de leitura (professores e cuidadores) contribuem para o desenvolvimento do prazer estético e da competência leitora nas crianças pequenas. A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter exploratório, com base em observações realizadas em turmas de pré-escola de uma instituição pública de ensino. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Soares (2003), que distingue letramento e alfabetização; Cosson (2006), ao propor o letramento literário como prática social; e Zilberman (2009), ao destacar a importância da literatura na formação leitora. Também são considerados os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que enfatiza a inserção da literatura no cotidiano escolar desde os primeiros anos. Os dados revelam que práticas intencionais e frequentes de leitura literária favorecem o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e do vínculo afetivo com o livro. Conclui-se que a formação continuada dos professores é essencial para consolidar uma cultura literária significativa na educação infantil.

Palavras-chave: letramento; literatura infantil; educação infantil; formação docente; letramento literário.

ABSTRACT

This article aims to analyze literary literacy practices in early childhood education, focusing on the construction of literary culture from the earliest years. Specifically, it seeks to understand how reading mediators—teachers and caregivers—contribute to the development of children's aesthetic pleasure and reading competence. The research follows a qualitative and exploratory approach, based on classroom observations in public early childhood education. The theoretical framework is grounded in Soares (2003), who distinguishes between literacy and letramento; Cosson (2006), who conceptualizes literary literacy as a social practice; and Zilberman (2009), who emphasizes the formative role of literature in early childhood.

The study also draws on the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2017), which highlights the importance of incorporating literature into early childhood education. The findings reveal that intentional and frequent exposure to literary texts enhances oral language development, imagination, and children's affective relationship with books. The study concludes that continuous teacher training is essential to promote meaningful literary experiences in early education settings.
Keywords: literacy; children's literature; early childhood education; teacher education; literary literacy.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na formação integral das crianças desde os primeiros anos de vida. No contexto da educação infantil, o contato com obras literárias não se limita à função de entretenimento ou distração, mas representa uma via essencial para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da sensibilidade estética e da construção do letramento. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e de saberes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe práticas pedagógicas que favoreçam a vivência literária como um direito desde a primeira infância, fortalecendo, assim, a cultura literária no ambiente escolar.

Este artigo se debruça sobre a análise das práticas de letramento literário na educação infantil, com o objetivo de compreender como as experiências de leitura, mediadas pelos professores, contribuem para a construção do vínculo da criança com o texto literário e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com base em observações e registros em sala de aula, em uma instituição pública de ensino. As práticas pedagógicas foram analisadas à luz dos aportes teóricos de autores como Soares (2003), que diferencia alfabetização de letramento, e Cosson (2006), que propõe o conceito de letramento literário como uma prática sociocultural, além de Zilberman (2009), que enfatiza o papel formativo da literatura na infância.

O estudo foi motivado pela necessidade de se repensar o lugar da literatura nas práticas cotidianas da educação infantil. Apesar das orientações curriculares valorizarem a leitura literária, ainda é comum encontrar práticas limitadas à decodificação de palavras ou ao uso da leitura apenas como preparação para a alfabetização formal. Diante disso, torna-se pertinente investigar como os professores compreendem e aplicam o letramento literário em suas rotinas pedagógicas, buscando compreender os desafios e as potencialidades dessa abordagem.

Ao propor um olhar pedagógico sobre o letramento literário, pretende-se contribuir com a reflexão sobre a importância de práticas mais intencionais e significativas de leitura na infância, valorizando a escuta sensível, o diálogo com os textos e a mediação afetiva entre professor, criança e obra literária. Assim, este estudo busca ampliar o debate sobre a formação leitora na educação infantil, entendendo-a não apenas como preparação para a leitura autônoma, mas como uma vivência cultural e subjetiva fundamental para o desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do letramento literário na educação infantil exige uma base teórica sólida que relacione linguagem, literatura e desenvolvimento infantil. Segundo Soares (2003), o letramento deve ser entendido como um fenômeno social mais amplo do que a simples alfabetização. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do código escrito, o letramento envolve o uso funcional da leitura e da escrita em práticas sociais significativas. No contexto da infância, esse conceito se articula com as formas pelas quais as crianças entram em contato com textos em situações reais de uso, especialmente através da literatura.

Cosson (2006) aprofunda a ideia de letramento literário ao propor que a leitura de textos literários, desde os primeiros anos escolares, deve promover não apenas a decodificação, mas o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da competência crítica do leitor. O autor defende que o contato sistemático e prazeroso com textos literários é fundamental para a formação de leitores ativos, criativos e reflexivos, e que a escola tem um papel essencial nesse processo.

Zilberman (2009) também reforça a importância da literatura na infância ao destacar seu caráter formativo. A literatura não apenas contribui para o domínio da linguagem, mas também favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças, ampliando seu repertório cultural e suas formas de ver e interpretar o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao incluir a literatura como uma das experiências fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil. De acordo com a BNCC, a leitura literária deve estar presente no cotidiano das crianças como prática de fruição e experimentação da linguagem, sendo mediada de forma sensível pelos professores.

Assim, o letramento literário, compreendido como uma prática social e cultural, está intrinsecamente ligado à qualidade das interações mediadas pelos adultos e à oferta de textos ricos e variados. As práticas de leitura literária na educação infantil devem, portanto, valorizar o envolvimento afetivo, a escuta, o diálogo e o respeito ao tempo da criança, permitindo que ela construa uma relação significativa com a linguagem escrita desde os primeiros anos.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A literatura infantil exerce um papel fundamental na formação de leitores desde os primeiros anos de vida. Na educação infantil, o letramento literário não se limita ao ensino sistematizado da leitura e escrita, mas compreende o desenvolvimento de competências ligadas à escuta, à interpretação, ao encantamento com a linguagem e ao prazer estético. Para que isso ocorra de forma significativa, é necessário que haja intencionalidade nas práticas pedagógicas, bem como mediação qualificada por parte dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que a educação infantil deve promover experiências nas quais as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais, em especial à literatura, com o objetivo de ampliar sua visão de mundo, enriquecer sua linguagem e fortalecer vínculos afetivos com a cultura escrita.

. Nesse sentido, é essencial que os professores compreendam o letramento literário como prática sociocultural, voltada não apenas à formação de leitores no sentido técnico, mas à formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

As práticas de leitura na educação infantil devem ir além da leitura ocasional de histórias. Elas devem integrar a rotina pedagógica e ser planejadas com cuidado, considerando os interesses das crianças, os objetivos educacionais e a qualidade estética das obras escolhidas. Como afirmam Abramovich (1997) e Zilberman (2009), contar histórias, ler em voz alta, dramatizar contos, explorar as ilustrações e estimular a recontagem de narrativas são estratégias eficazes para aproximar a criança do universo literário.

No entanto, é preciso ressaltar que o sucesso dessas práticas depende diretamente da formação e da postura do professor. A mediação docente exige não apenas domínio das técnicas de leitura e seleção de livros, mas também sensibilidade para compreender o ritmo, as emoções e as reações das crianças diante das histórias. Segundo Oliveira (2010), o educador deve ser um leitor apaixonado, capaz de transmitir à criança não apenas o conteúdo da narrativa, mas a emoção que ela carrega, promovendo uma relação afetiva com o texto.

Além disso, a organização do espaço e do tempo na rotina da educação infantil também influencia na qualidade das experiências literárias. Criar cantinhos de leitura acessíveis, reservar momentos diários para o contato com livros e permitir que a criança manuseie livremente os textos são ações que favorecem o protagonismo infantil no processo de letramento. Como destaca Barbosa (2012), o ambiente alfabetizador não se limita à presença de letras e números, mas deve incluir experiências de leitura e escrita que façam sentido no cotidiano da criança.

Outro aspecto relevante é a diversidade das obras oferecidas. A literatura infantil deve contemplar diferentes culturas, estilos, autores e gêneros, promovendo uma visão ampla e inclusiva do mundo. Segundo Cosson (2006), o contato com a diversidade textual enriquece o repertório cultural e amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade.

Assim, o letramento literário na educação infantil deve ser entendido como um processo contínuo, que exige planejamento, formação docente, sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação de sujeitos leitores. Ao proporcionar às crianças experiências literárias ricas e significativas, a escola cumpre sua função de democratizar o acesso à cultura escrita e contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com a literatura infantil na educação infantil envolve uma série de desafios e possibilidades que impactam diretamente o processo de formação leitora das crianças. Embora haja um reconhecimento crescente da importância do letramento literário nos primeiros anos escolares, ainda se observa, em muitas instituições, uma prática limitada ou mal compreendida quanto ao papel da literatura nesse contexto. A mediação realizada pelos professores é um dos fatores centrais que pode tanto enriquecer quanto empobrecer essa experiência.

Entre os principais desafios enfrentados pelas instituições está a formação inicial e continuada dos docentes. Muitos professores chegam à sala de aula sem o devido preparo teórico-prático para mediar a leitura literária de maneira eficaz. Conforme apontam Mortatti (2006) e Paulino (2012), a literatura frequentemente é tratada de forma utilitária, sendo usada como suporte para outras áreas do conhecimento ou como mero instrumento para ensino de valores morais. Esse tipo de abordagem esvazia o potencial estético e formativo da obra literária, afastando a criança de uma vivência mais rica com os textos.

Outro desafio diz respeito à visão reducionista da leitura. Ainda é comum que práticas escolares associem leitura apenas à decodificação, desconsiderando os aspectos emocionais, simbólicos e imaginativos do ato de ler. Como destaca Barthes (1988), a leitura é um ato de criação compartilhada entre leitor e texto, e, portanto, deve ser incentivada como um momento de fruição, descoberta e prazer. No contexto da infância, isso significa permitir que a criança estabeleça uma relação afetiva e espontânea com os livros, respeitando seus tempos e suas formas de se apropriar das histórias.

Em contrapartida, há inúmeras possibilidades para fortalecer a mediação literária na educação infantil. Uma delas é a valorização do professor como mediador cultural, como propõe Freire (1996). O educador que lê com e para a criança, que compartilha emoções, que escuta e dialoga, torna-se um facilitador da construção de sentidos, promovendo o desenvolvimento da autonomia leitora desde cedo. A leitura em voz alta, por exemplo, quando feita com entonação, ritmo e emoção, transforma-se em um ato potente de aproximação entre sujeito, texto e mundo.

Além disso, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas contribui para potencializar o letramento literário. Dramatizações, rodas de conversa, recontos, exploração de ilustrações, oficinas com autores ou ilustradores e até mesmo a criação de pequenas histórias pelas crianças são exemplos de práticas que ampliam o contato com a linguagem literária. Segundo Silva e Colomer (2014), essas práticas permitem à criança experimentar o texto literário como uma forma legítima de expressão e pertencimento cultural.

A presença de um acervo literário qualificado e acessível também é essencial. Livros de qualidade, com diversidade temática e estética, devem estar disponíveis de forma permanente nas salas de aula, nos corredores da escola e nos espaços de convivência. A democratização do acesso à literatura passa não apenas por garantir livros, mas por assegurar que eles estejam inseridos em um contexto de sentido, com mediação ativa e contínua.

Por fim, é importante destacar que a mediação literária exige intencionalidade pedagógica. Não basta apenas oferecer livros; é preciso criar situações em que a leitura se torne parte significativa da rotina escolar e da vida das crianças. Isso implica planejamento, sensibilidade, escuta ativa e o compromisso com a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

Em síntese, apesar dos inúmeros desafios que envolvem a mediação literária na educação infantil, as possibilidades são igualmente vastas e promissoras.

Quando realizada com consciência pedagógica, paixão pela literatura e respeito ao universo infantil, a leitura literária torna-se um caminho privilegiado para o desenvolvimento pleno da criança e para a construção de uma relação duradoura com os livros e com a linguagem.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS E CONTRIBUIÇÕES

Formar leitores desde a infância é um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente quando se busca uma formação que vá além da decodificação e alcance a constituição de sujeitos sensíveis, críticos e culturalmente inseridos. No contexto da educação infantil, a construção da figura do leitor literário passa pela criação de vínculos afetivos com a linguagem escrita e pelo contato frequente com textos literários significativos. Essa formação exige, portanto, práticas educativas fundamentadas, planejadas e comprometidas com uma abordagem humanizadora da leitura.

A literatura infantil tem o poder de tocar aspectos emocionais e simbólicos do desenvolvimento humano. Conforme aponta Abramovich (1997), contar e ouvir histórias é uma forma ancestral de transmissão de saberes, de construção de identidade e de mediação entre a criança e o mundo. Quando a criança é exposta desde cedo a uma diversidade de textos literários, acompanhada por uma mediação afetiva e cuidadosa, ela se apropria do universo da leitura de maneira mais significativa e duradoura.

A formação do leitor literário, nesse sentido, não se dá apenas pela exposição ao texto, mas pela vivência de situações que possibilitem à criança experimentar a leitura como prática prazerosa, dialógica e interativa. Como destaca Colomer (2007), formar leitores é também formar cidadãos, uma vez que o contato com a literatura amplia o repertório linguístico, cultural e ético das crianças, favorecendo a construção de sentidos próprios sobre o mundo.

Outro aspecto essencial é o papel da leitura compartilhada. A leitura em voz alta, realizada por adultos com entonação, expressividade e respeito ao ritmo da criança, tem sido apontada por diversos estudos (CERRI, 2013; TEIXEIRA,

2018) como uma das estratégias mais eficazes na formação de leitores. A leitura mediada permite à criança não apenas compreender a narrativa, mas desenvolver a escuta ativa, a empatia e a capacidade de imaginar e inferir significados.

Além disso, a presença de modelos leitores no ambiente escolar e familiar contribui diretamente para o fortalecimento da identidade leitora da criança. Professores que demonstram gosto pela leitura, que leem com entusiasmo e que valorizam o ato de ler enquanto experiência cultural, acabam influenciando positivamente o comportamento leitor de seus alunos (ROUXEL, 2011).

Outro caminho importante é o acesso contínuo e diversificado ao livro. Acervos literários atualizados, com obras de qualidade estética e conteúdo relevante, devem fazer parte do cotidiano escolar. O livro deve ser apresentado como objeto de desejo, de descoberta e de pertencimento, e não como mero instrumento didático. A literatura infantil contemporânea tem se mostrado rica em temáticas, linguagens e representações, permitindo à criança reconhecer-se nos textos e ampliar sua visão de mundo.

Por fim, destaca-se que a formação do leitor literário não pode ser delegada unicamente à escola. É necessário construir uma rede de apoio que envolva famílias, bibliotecas, políticas públicas de incentivo à leitura e acesso democratizado ao livro. A leitura precisa ultrapassar os muros da escola e ocupar espaços diversos da vida social da criança, contribuindo para a formação de sujeitos leitores em sentido pleno: leitores de palavras, de imagens, de emoções e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho teórico evidenciou a relevância das práticas de letramento literário na educação infantil como elemento fundamental para a formação do leitor desde a primeira infância. Através da análise de referenciais teóricos contemporâneos e documentos orientadores da educação brasileira, como a BNCC, foi possível compreender que a literatura infantil, quando mediada de forma intencional, sensível e qualificada, favorece não apenas o

desenvolvimento da linguagem, mas também aspectos emocionais, sociais e cognitivos das crianças. Discutiram-se os fundamentos do letramento literário, os desafios enfrentados pelas instituições e pelos professores na mediação da leitura e, ainda, os caminhos possíveis para fortalecer a presença da literatura no cotidiano escolar. Evidenciou-se que o professor tem papel central nesse processo, atuando como mediador cultural e afetivo, capaz de despertar o encantamento pelas histórias e de ampliar o repertório simbólico das crianças.

O capítulo final reforçou que a formação do leitor literário deve ser encarada como um processo contínuo, que começa na educação infantil e se estende ao longo da vida. Essa formação requer ações integradas entre escola, família e comunidade, além do investimento em políticas públicas que garantam o acesso à leitura como direito fundamental de todo cidadão.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para ampliar a reflexão sobre o papel da literatura na infância e incentive práticas pedagógicas mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com a formação de sujeitos leitores, capazes de imaginar, sentir, interpretar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Ana Maria. A literatura infantil na escola: leitura e formação do leitor. Campinas: Papirus, 2012.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/bncc/. Acesso em: 10 abr. 2025.

CERRI, Luís Carlos. Literatura e formação: o lugar da leitura na infância. Curitiba: Appris, 2013.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 15-29, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULINO, Graça. Literatura e letramento: da escola para a vida. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROUXEL, Annie. A formação do leitor literário: um desafio para a escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Eliane; COLOMER, Teresa. Literatura e infância: mediações possíveis. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Maria Zilda da Cunha. Leitura e literatura na infância: mediações e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2018.

ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Global, 2009.

CURRÍCULOS INTERCULTURAIS: A EXPERIÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTOR: GLEIDES PIZOLITO PEREZ

RESUMO

Este artigo aborda a importância dos currículos interculturais na educação brasileira, com foco na experiência dos povos indígenas. A diversidade cultural do Brasil exige que as práticas educativas respeitem e integrem as saberes e tradições dos povos originários. O texto explora o histórico da educação indígena no país, destacando os principais marcos legais que garantem seus direitos. São apresentados exemplos de escolas que implementam currículos interculturais, evidenciando métodos de ensino que valorizam as línguas e conhecimentos tradicionais. Além disso, o artigo discute os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, como a resistência institucional e a falta de formação adequada para os educadores. Por fim, enfatiza as contribuições da educação indígena para a formação de uma sociedade mais inclusiva e plural, sugerindo perspectivas futuras para a melhoria e expansão dos currículos interculturais no Brasil. A educação que respeita a diversidade cultural é fundamental para a construção de cidadãos críticos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE
Currículos interculturais; Educação indígena; Diversidade cultural; Inclusão; Identidade

ABSTRACT

This article addresses the importance of intercultural curricula in Brazilian education, focusing on the experience of indigenous peoples. Brazil's cultural diversity demands educational practices that respect and integrate the knowledge and traditions of indigenous communities. The text explores the history of indigenous education in the country, highlighting key legal milestones that guarantee their rights. It presents examples of schools implementing intercultural curricula, showcasing teaching methods that value traditional languages and knowledge. Additionally, the article discusses the challenges faced in implementing these practices, such as institutional resistance and lack of adequate teacher training. Finally, it emphasizes the contributions of indigenous education to the formation of a more inclusive and plural society, suggesting future perspectives for improving and expanding intercultural curricula in Brazil. Education that respects cultural diversity is essential for building critical and aware citizens.

KEYWORDS
Intercultural curricula;Indigenous education; Cultural diversity; Inclusion; Identity

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um campo marcado pela riqueza de sua diversidade cultural, refletindo a multiplicidade de etnias, tradições e idiomas presentes no país. Com uma população que inclui povos indígenas, afrodescendentes e imigrantes de várias partes do mundo, o sistema educacional enfrenta o desafio de reconhecer e valorizar essa pluralidade. Historicamente, a educação formal tem sido centrada em modelos eurocêntricos, muitas vezes marginalizando saberes e práticas culturais de grupos originários.

Nos últimos anos, houve um movimento crescente em direção à inclusão de currículos que respeitem e integrem essas diversas culturas. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram diretrizes para garantir o direito à educação de todos, incluindo a valorização da cultura indígena. Entretanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência de instituições educacionais e a falta de formação adequada para educadores.

Neste contexto, a proposta de currículos interculturais emerge como uma necessidade urgente. Esses currículos não apenas promovem o respeito pela diversidade cultural, mas também contribuem para a formação de uma identidade nacional mais inclusiva, onde todos os saberes têm espaço e voz. A inclusão dos povos indígenas na educação é, portanto, uma questão fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os povos indígenas desempenham um papel fundamental na formação da identidade nacional brasileira, trazendo consigo uma rica herança cultural que permeia aspectos como linguagens, tradições, práticas ambientais e sistemas de conhecimento. Com mais de 300 etnias e cerca de 150 línguas diferentes, essas comunidades são guardiãs de saberes ancestrais que refletem uma profunda conexão com a natureza e modos de vida sustentáveis, frequentemente negligenciados nas narrativas dominantes.

A inclusão dos povos indígenas nos currículos educacionais é essencial para reconhecer essa diversidade e promover um entendimento mais amplo da história do Brasil. Ao integrar os conhecimentos e perspectivas indígenas, a educação se torna um espaço de aprendizado sobre as injustiças históricas e contemporâneas que esses povos enfrentam, contribuindo para a construção de uma sociedade mais empática e consciente.

Além disso, a presença de saberes indígenas na educação estimula o respeito mútuo e a valorização das diferenças, fundamentais para a convivência harmoniosa em uma sociedade multicultural. Currículos que refletem a diversidade cultural do Brasil ajudam a descolonizar o ensino, permitindo que alunos de todas as origens se reconheçam e valorizem suas identidades. A inclusão dos povos indígenas nos currículos não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade de enriquecer a educação brasileira com múltiplas perspectivas e práticas que podem beneficiar toda a sociedade.

O objetivo deste artigo é discutir a experiência dos povos indígenas na construção de currículos interculturais, destacando suas contribuições significativas para a educação no Brasil. Ao abordar a diversidade cultural e a riqueza de saberes ancestrais que os povos originários oferecem, buscamos evidenciar a necessidade de um sistema educacional que não apenas reconheça, mas também valorize essas experiências.

A proposta é explorar como a inclusão de perspectivas indígenas nos currículos pode transformar a educação, promovendo um aprendizado mais plural e representativo. Ao analisar exemplos de práticas educacionais que incorporam a cultura indígena, pretendemos mostrar como essas iniciativas não só enriquecem o conteúdo curricular, mas também favorecem um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Adicionalmente, o artigo visa identificar os desafios e barreiras enfrentados na implementação de currículos interculturais, bem como as oportunidades que emergem dessa abordagem. Ao destacar a importância de uma educação que reflita a diversidade cultural do Brasil, pretendemos inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas a adotar práticas que respeitem e integrem os saberes dos povos indígenas, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade justa e igualitária.

DESENVOLVIMENTO

A educação indígena no Brasil possui uma trajetória marcada por desafios e conquistas que refletem a luta dos povos originários por reconhecimento e direitos. Historicamente, as políticas educacionais voltadas para essas comunidades foram influenciadas por uma perspectiva assimilacionista, que buscava apagar as identidades culturais em favor de um modelo eurocêntrico. Essa abordagem foi predominante até a década de 1980, quando começaram a emergir movimentos sociais que reivindicavam a valorização dos saberes e culturas indígenas.

A Constituição de 1988 representou um marco fundamental na garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas. Pela primeira vez, a carta magna reconheceu explicitamente a diversidade cultural do Brasil e assegurou o direito à educação em sua língua materna, respeitando as particularidades de cada comunidade. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe avanços significativos ao reconhecer a educação indígena como um direito, estabelecendo diretrizes para a formação de escolas que atendam às especificidades culturais dos povos originários.

Além disso, a LDB enfatizou a importância da educação bilíngue, permitindo que as crianças indígenas possam aprender tanto em suas línguas nativas quanto em português, o que não só facilita o aprendizado, mas também fortalece a identidade cultural. A partir dessas diretrizes, diversas políticas públicas foram implementadas, buscando garantir a criação de escolas indígenas e a capacitação de professores que entendam e respeitem as tradições e saberes locais.

Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios significativos. A falta de recursos, a escassez de formação específica para docentes e a resistência em algumas esferas administrativas dificultam a implementação plena dessas políticas. É crucial que haja um acompanhamento rigoroso das ações educacionais e que as comunidades indígenas sejam envolvidas em todas as etapas do processo, desde a elaboração até a execução dos currículos.

Ademais, iniciativas que promovam a valorização e a divulgação das culturas indígenas nas escolas não indígenas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Assim, o reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas, embora já consagrado pela legislação, demanda um esforço contínuo para que se transforme em uma realidade tangível, garantindo que as futuras gerações possam aprender e vivenciar suas identidades culturais com orgulho e dignidade.

Além dessas legislações, a criação de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em 2002, reforçou a necessidade de currículos que integrem os saberes tradicionais, promovendo uma educação que valorize a identidade cultural dos estudantes. Com essas conquistas, os povos indígenas têm avançado na construção de sistemas educacionais próprios, que refletem suas realidades e visões de mundo, buscando não apenas a educação formal, mas também a preservação de suas culturas e modos de vida. Essa evolução das políticas educacionais é um passo crucial para a promoção da justiça social e o fortalecimento da diversidade no Brasil.

Os currículos interculturais são abordagens educacionais que buscam respeitar e incorporar a diversidade cultural presente em uma sociedade. Eles se baseiam na premissa de que a educação deve refletir a pluralidade de identidades, saberes e experiências que coexistem em um determinado contexto, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Ao valorizar diferentes culturas, esses currículos não apenas ampliam o conhecimento dos alunos, mas também fortalecem a convivência harmoniosa entre grupos diversos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A importância dos currículos interculturais se manifesta em vários aspectos. Primeiramente, eles ajudam a combater preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito pela diversidade e a valorização das diferenças. Além disso, favorecem a construção de uma identidade nacional mais rica e plural, na qual todos os grupos se sintam representados e respeitados. Essa abordagem também é fundamental para a educação de estudantes indígenas, afrodescendentes e de outras minorias, permitindo que suas culturas sejam reconhecidas e valorizadas dentro do sistema educacional.

Exemplos de práticas interculturais em educação incluem a implementação de projetos que integrem o ensino das línguas indígenas no currículo regular, a realização de atividades que envolvam a participação de anciãos e líderes comunitários para compartilhar saberes tradicionais e a inclusão de conteúdos que abordem as histórias e culturas dos diferentes grupos presentes na sociedade. Além disso, algumas escolas adotam metodologias de ensino que priorizam a aprendizagem experiencial, como oficinas de artesanato, danças e rituais, que proporcionam aos alunos uma imersão nas práticas culturais. Essas iniciativas não apenas enriquecem o aprendizado, mas também promovem uma maior valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

As experiências de povos indígenas na educação têm mostrado a eficácia de currículos interculturais, refletindo suas culturas e tradições de forma respeitosa e significativa. Um exemplo notável é a Escola Indígena Tuxá, localizada na Bahia, que implementa um currículo que integra a língua Tuxá e os saberes tradicionais da comunidade. Nessa escola, os alunos aprendem não apenas disciplinas formais, mas também sobre a importância da preservação de suas tradições, histórias e práticas culturais. O envolvimento da comunidade, incluindo anciãos e líderes locais, é crucial, pois proporciona um aprendizado contextualizado e significativo.

Outro caso é a Escola Indígena de Ensino Fundamental Akwé, em Mato Grosso do Sul, que adota uma abordagem pedagógica baseada na metodologia bilíngue. Nela, os alunos são ensinados em sua língua materna, o guarani, enquanto também aprendem português. Essa prática não apenas fortalece a identidade cultural dos alunos, mas também melhora seu desempenho acadêmico, uma vez que se sentem mais conectados com o conteúdo. O currículo é construído em colaboração com a comunidade, garantindo que os saberes locais sejam respeitados e integrados ao aprendizado.

Além dessas experiências, os métodos de ensino utilizados em muitas escolas indígenas valorizam as práticas e saberes tradicionais de forma inovadora. Atividades como oficinas de artesanato, cultivo de plantas medicinais e práticas de pesca e caça são incorporadas ao cotidiano escolar, permitindo que os alunos aprendam habilidades essenciais de seus antepassados. Essas abordagens não apenas promovem a preservação cultural, mas também incentivam o desenvolvimento de um senso de pertencimento e responsabilidade em relação à sua identidade e ao meio ambiente.

Essas experiências demonstram que a educação indígena, quando alinhada a currículos interculturais, pode ser um poderoso instrumento de empoderamento e resgate cultural, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A implementação de currículos interculturais que respeitem e integrem a diversidade cultural dos povos indígenas enfrenta uma série de desafios e barreiras significativas. Um dos principais obstáculos é a resistência institucional, que muitas vezes se manifesta em práticas pedagógicas tradicionais que não consideram a importância dos saberes locais. Muitas escolas ainda se baseiam em modelos eurocêntricos de ensino, desconsiderando as particularidades culturais e as necessidades das comunidades indígenas. Essa resistência pode vir não apenas de administradores escolares, mas também de educadores que não estão familiarizados com as metodologias interculturais.

Além disso, a falta de formação adequada para os docentes é uma barreira crítica. Muitos professores que atuam em escolas indígenas ou que desejam implementar currículos interculturais não recebem a capacitação necessária para abordar adequadamente a diversidade cultural. Essa lacuna na formação pode resultar em um ensino superficial que não atende às expectativas das comunidades, limitando a eficácia das práticas pedagógicas. A capacitação contínua e específica é essencial para que os educadores possam lidar com as complexidades e nuances do ensino intercultural.

Outro desafio importante está relacionado ao financiamento e à disponibilidade de recursos adequados. Muitas escolas indígenas enfrentam dificuldades financeiras que limitam sua capacidade de implementar currículos interculturais de forma efetiva. A falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos específicos e recursos tecnológicos pode comprometer a qualidade da educação oferecida. Além disso, a escassez de investimentos em iniciativas que promovam a formação de professores e o desenvolvimento de currículos culturalmente relevantes é uma questão que deve ser abordada por políticas públicas.

Para superar essas barreiras, é fundamental promover um diálogo aberto entre as comunidades indígenas, educadores e gestores, além de garantir o suporte governamental para a formação docente e a alocação de recursos adequados. A valorização das experiências e saberes indígenas deve ser um compromisso coletivo, reconhecendo que uma educação verdadeiramente inclusiva é benéfica para toda a sociedade.

A educação indígena desempenha um papel crucial na formação de uma sociedade mais inclusiva e plural no Brasil. Ao integrar os saberes, culturas e línguas dos povos originários ao currículo escolar, promove-se um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade. Isso não apenas enriquece a formação educacional dos alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade nacional que reconhece e respeita suas múltiplas raízes. A presença de culturas indígenas na educação ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, fomentando uma convivência mais harmoniosa entre diferentes grupos sociais.

Além disso, o respeito à diversidade cultural é fundamental para a formação de cidadãos críticos. Quando os alunos têm a oportunidade de aprender sobre as experiências e perspectivas de diversos grupos, eles se tornam mais empáticos e conscientes das complexidades sociais que os cercam. Essa educação intercultural estimula o pensamento crítico, permitindo que os estudantes questionem narrativas hegemônicas e desenvolvam uma compreensão mais profunda das injustiças históricas e contemporâneas enfrentadas por comunidades marginalizadas.

A valorização da educação indígena também reforça a importância do diálogo intercultural, onde as vozes de diferentes grupos são ouvidas e respeitadas. Esse ambiente propicia a formação de cidadãos não apenas mais informados, mas também mais engajados em promover a equidade e a justiça social. Assim, a inclusão dos saberes indígenas na educação não é apenas um ato de reparação histórica, mas um passo fundamental em direção a uma sociedade mais justa, plural e capaz de enfrentar os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de currículos interculturais que valorizem a educação indígena é uma necessidade urgente para o Brasil, um país caracterizado por sua rica diversidade cultural. Ao longo deste artigo, discutimos a importância de reconhecer e integrar os saberes e práticas dos povos indígenas no sistema educacional, o que não só promove a preservação de identidades culturais, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Os desafios enfrentados na implementação de currículos interculturais, como a resistência institucional e a falta de formação docente, precisam ser abordados de maneira conjunta por educadores, gestores e comunidades. A construção de um diálogo efetivo entre as culturas é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. As experiências bem-sucedidas de escolas indígenas demonstram que é possível transformar a educação em um espaço que respeite e celebre a diversidade, beneficiando toda a sociedade.

O futuro da educação intercultural no Brasil depende de ações concretas que garantam a formação contínua de educadores, o acesso a recursos adequados e a participação ativa das comunidades indígenas na construção de currículos. Somente assim poderemos avançar em direção a uma educação mais justa e equitativa, onde todas as vozes tenham espaço e todas as identidades sejam valorizadas.

Além disso, é fundamental que o governo e as instituições de ensino se comprometam a promover políticas públicas que incentivem a inclusão de conteúdos indígenas nos currículos. Isso inclui a criação de materiais didáticos que reflitam a pluralidade cultural do Brasil e a realização de formações específicas para professores, abordando as particularidades das diversas etnias e suas tradições.

Outro ponto relevante é a necessidade de fomentar parcerias entre escolas indígenas e não indígenas, promovendo intercâmbios que possibilitem um aprendizado mútuo. Essas interações podem ajudar a desmistificar preconceitos e fortalecer o respeito pela diversidade cultural. Também é importante que as vozes dos próprios povos indígenas sejam amplamente ouvidas e que suas lideranças participem ativamente no desenvolvimento de políticas educacionais.

Ao valorizar os saberes tradicionais e as línguas indígenas, não apenas contribuímos para a preservação dessas culturas, mas também enriquecemos o próprio ambiente educacional, preparando todos os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Assim, a educação intercultural se torna não apenas uma estratégia de inclusão, mas um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais plural e justa, onde a diversidade é vista como uma riqueza a ser celebrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.
2. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
3. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de junho de 2002. Brasília, 2002.
4. GOMES, D. P.; RIBEIRO, C. A. Educação e diversidade: desafios para a inclusão das culturas indígenas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
5. VIEIRA, A. D. Educação Bilíngue e Currículo Intercultural: experiências de escolas indígenas no Brasil. Porto Alegre: PUC-RS, 2018.
6. SILVA, M. A.; LIMA, R. M. Cultura e Educação: diálogos sobre a diversidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.
7. PEREIRA, J. L. Saberes e práticas na educação indígena: reflexões e propostas. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

CIDADE EDUCADORA: TRANSFORMANDO ESPAÇOS URBANOS EM SALAS DE AULA AO AR LIVRE

AUTOR: GERALDO LUIZ DE TOLEDO COSTA.

RESUMO

O conceito de "Cidade Educadora" visa transformar os ambientes urbanos em extensões das salas de aula tradicionais, promovendo uma educação contínua e integrada ao cotidiano das pessoas. Este artigo explora como as cidades estão adaptando seus espaços públicos, como praças, parques e centros comunitários, para funcionar como salas de aula ao ar livre. A abordagem envolve a integração de instituições educacionais com a comunidade e o uso inovador de espaços urbanos para atividades educacionais. Os benefícios incluem maior engajamento dos alunos, estímulo à criatividade e desenvolvimento de uma comunidade mais coesa e saudável. Além disso, a transformação desses espaços pode contribuir para a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida urbana. Contudo, a implementação enfrenta desafios, como questões de financiamento e resistência cultural, exigindo soluções práticas e inclusivas. Exemplos de cidades ao redor do mundo mostram a eficácia desta abordagem e oferecem lições valiosas para futuras iniciativas. A educação ao ar livre não apenas amplia o alcance do aprendizado, mas também fortalece a conexão entre os cidadãos e seu ambiente, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE

Cidade Educadora - Espaços Urbanos - Educação ao Ar Livre
- Integração Comunitária - Sustentabilidade

ABSTRACT

The "Educator City" concept aims to transform urban environments into extensions of traditional classrooms, fostering continuous and integrated education into daily life. This article explores how cities are adapting public spaces such as squares, parks, and community centers to function as outdoor classrooms. The approach involves integrating educational institutions with the community and creatively utilizing urban spaces for educational activities. Benefits include increased student engagement, stimulation of creativity, and development of a more cohesive and healthier community.

Additionally, transforming these spaces can contribute to sustainability and improved urban quality of life. However, implementation faces challenges such as funding issues and cultural resistance, requiring practical and inclusive solutions. Examples from cities around the world demonstrate the effectiveness of this approach and provide valuable lessons for future initiatives. Outdoor education not only broadens learning opportunities but also strengthens the connection between citizens and their environment, fostering a culture of continuous and sustainable learning.

KEYWORDS

Educator City - Urban Spaces - Outdoor Education - Community Integration – Sustainability

INTRODUÇÃO

O conceito de Cidade Educadora refere-se a uma abordagem inovadora em que o ambiente urbano é transformado em um espaço de aprendizado contínuo e integrado. Em uma Cidade Educadora, a educação vai além dos limites das escolas tradicionais e é incorporada ao tecido da vida cotidiana. Este conceito promove a ideia de que a cidade, como um todo, pode e deve ser um recurso educacional. Espaços urbanos como praças, parques e centros comunitários são utilizados como ambientes de aprendizado, onde a educação se torna uma parte ativa da experiência diária dos cidadãos. A transformação desses espaços visa criar oportunidades de aprendizado que são mais acessíveis e engajantes, permitindo que as pessoas de todas as idades aprendam e se desenvolvam no seu próprio ritmo e contexto.

A importância de expandir o aprendizado para além das salas de aula tradicionais é multifacetada. Primeiramente, a educação fora do ambiente escolar proporciona uma abordagem mais prática e realista ao aprendizado. Em vez de aprender conceitos abstratos em um ambiente fechado, os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em situações reais. Além disso, a educação ao ar livre fomenta um maior envolvimento da comunidade, incentivando a colaboração entre escolas, famílias e outras organizações locais. Essa integração fortalece os laços comunitários e proporciona um aprendizado mais contextualizado e relevante.

O objetivo deste artigo é explorar como as cidades estão se transformando em ambientes educacionais dinâmicos através da adaptação de seus espaços urbanos. Ao examinar casos e estratégias de implementação, busca-se entender como essas transformações contribuem para um aprendizado mais inclusivo e abrangente. O artigo analisará diferentes abordagens adotadas por cidades ao redor do mundo para converter praças, parques e outros espaços públicos em salas de aula ao ar livre, destacando exemplos de sucesso e os impactos observados.

A relevância do tema se destaca pela crescente tendência de integrar a educação ao ambiente urbano. As cidades estão reconhecendo a necessidade de inovar na forma como a educação é oferecida e de adaptar seus espaços para atender melhor às necessidades dos cidadãos. A transformação de espaços urbanos em ambientes de aprendizado não só amplia o acesso à educação, mas também promove uma maior conexão entre os cidadãos e o ambiente em que vivem. Esta abordagem tem o potencial de gerar impactos significativos tanto para a educação quanto para a sociedade como um todo, ao criar um ambiente mais estimulante e colaborativo para o aprendizado.

Explorar essa transformação oferece uma perspectiva valiosa sobre como as cidades podem evoluir para apoiar um modelo educacional mais integrado e sustentável. O artigo buscará evidenciar como essas práticas podem servir de modelo para outras cidades e inspirar novas iniciativas voltadas para uma educação mais dinâmica e interativa.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DAS CIDADES EDUCADORAS

O conceito de "Cidade Educadora" surgiu como uma resposta inovadora às necessidades emergentes de integração entre educação e ambiente urbano. Suas origens remontam à década de 1990, quando a cidade de Barcelona, na Espanha, começou a adotar práticas que visavam transformar o espaço urbano em um ambiente de aprendizado contínuo. Essa abordagem emergiu em um contexto de crescente reconhecimento de que a educação não deve se restringir apenas aos muros das instituições de ensino, mas sim se expandir para envolver a vida cotidiana dos cidadãos.

O conceito foi formalmente definido e promovido pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que foi fundada em 1994. A AICE, com sede em Barcelona, lançou uma série de princípios e diretrizes que ajudaram a moldar a visão de cidades que não apenas promovem a educação, mas a integram de maneira intrínseca em seu planejamento urbano e políticas públicas. Esses princípios destacam a importância da participação cidadã, a promoção da inclusão e a criação de ambientes que favoreçam o aprendizado em todos os aspectos da vida urbana.

A evolução do conceito de cidade educadora tem sido marcada por um crescente reconhecimento do papel crucial que o ambiente urbano desempenha na educação. Nas décadas seguintes, muitas cidades ao redor do mundo começaram a adotar e adaptar essas ideias, ajustando-as às suas necessidades e contextos específicos. Em vez de ser uma abordagem uniforme, a implementação da cidade educadora tem se diversificado, refletindo as diferentes culturas, estruturas sociais e desafios enfrentados por cada local.

Cidades como Curitiba, no Brasil, e Melbourne, na Austrália, têm se destacado como exemplos de sucesso na aplicação dos princípios da cidade educadora. Essas cidades têm investido em projetos que transformam espaços públicos em ambientes de aprendizado, oferecendo experiências educativas que vão além do tradicional. Por exemplo, parques e praças em Curitiba são projetados para incluir áreas de aprendizado ao ar livre, enquanto Melbourne implementou iniciativas para tornar suas ruas e bairros locais de aprendizado interativo.

O conceito também evoluiu para incorporar aspectos modernos, como o uso de tecnologias digitais e a promoção da sustentabilidade. A integração de ferramentas digitais em espaços públicos, como a criação de plataformas de aprendizado interativas em parques e praças, exemplifica como as cidades educadoras estão se adaptando às demandas contemporâneas e às oportunidades tecnológicas. Além disso, a ênfase crescente na sustentabilidade e na educação ambiental reflete a evolução da visão de cidade educadora para abordar questões globais e locais de relevância.

de relevância.

Em resumo, o conceito de cidade educadora evoluiu de uma ideia inovadora para uma prática amplamente adotada e diversificada, refletindo uma abordagem holística para a educação que envolve não apenas instituições formais, mas todo o ambiente urbano. Esta evolução continua a moldar o futuro da educação nas cidades, promovendo um modelo onde o aprendizado se torna uma parte integral da vida urbana e da experiência cotidiana.

ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR ESPAÇOS URBANOS EM SALAS DE AULA AO AR LIVRE

O design e o planejamento urbano desempenham papéis cruciais na transformação de espaços urbanos em ambientes que incentivam o aprendizado ao ar livre. Essas estratégias não apenas aproveitam o potencial dos espaços públicos existentes, mas também incorporam elementos que transformam áreas comuns em salas de aula ao ar livre.

1. Design Inclusivo e Interativo

O design urbano voltado para a educação deve ser inclusivo e interativo, criando ambientes que sejam acessíveis e estimulantes para todos os grupos etários. Parques e praças podem ser planejados para incluir áreas de aprendizado específicas, como jardins sensoriais, laboratórios ao ar livre e zonas de experimentação científica. Estas áreas podem contar com elementos educativos, como painéis informativos e instalações interativas, que incentivam a exploração e a aprendizagem ativa. Por exemplo, um parque pode incorporar trilhas educativas com sinalização que explique aspectos da flora e fauna local, enquanto áreas de jogo podem incluir desafios matemáticos ou físicos que incentivem a resolução de problemas.

2. Espaços Multifuncionais

Centros comunitários e praças podem ser projetados como espaços multifuncionais que atendem tanto às necessidades recreativas quanto educacionais da comunidade. Ao criar áreas flexíveis que podem ser adaptadas para diferentes tipos de eventos e atividades, as cidades podem facilitar a realização de aulas ao ar livre, workshops e feiras educacionais. As estruturas desses espaços devem permitir a montagem de equipamentos temporários, como tendas e quadros-brancos, para atividades educacionais e eventos comunitários.

3. Conexão com a Natureza

Integrar a natureza ao design urbano é fundamental para criar ambientes de aprendizado ao ar livre que sejam inspiradores e relaxantes. A inclusão de elementos naturais, como jardins botânicos, hortas comunitárias e áreas verdes, não só embeleza o ambiente, mas também oferece oportunidades de aprendizado sobre ecologia, sustentabilidade e cultivo de alimentos. Espaços que promovem a conexão com a natureza incentivam o aprendizado prático e ajudam a desenvolver uma maior consciência ambiental entre os cidadãos.

4. Tecnologia e Inovação

O uso de tecnologia também pode enriquecer a experiência de aprendizado ao ar livre. A instalação de pontos de acesso Wi-Fi em parques e praças, bem como a incorporação de tecnologias interativas, como aplicativos educacionais e realidade aumentada, pode transformar esses espaços em salas de aula modernas e dinâmicas. Por exemplo, aplicativos de realidade aumentada podem permitir que os alunos explorem informações sobre elementos específicos do ambiente ao seu redor, como estrelas no céu ou aspectos históricos de um monumento.

5. Envolvimento da Comunidade

O planejamento urbano para espaços educativos deve incluir a participação ativa da comunidade. Consultas públicas e envolvimento de residentes na fase de planejamento garantem que os espaços criados atendam às necessidades e interesses locais. Além disso, a colaboração com escolas e organizações comunitárias pode ajudar a identificar as melhores práticas e necessidades específicas para o uso educativo dos espaços. Workshops e reuniões com a comunidade podem fornecer feedback valioso e ajudar a criar um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada em relação aos novos espaços.

6. Sustentabilidade e Manutenção

A sustentabilidade é uma consideração crucial no design de espaços urbanos educativos. Utilizar materiais eco-friendly, implementar práticas de construção sustentável e garantir que os espaços sejam projetados para minimizar os impactos ambientais são aspectos importantes. Além disso, o planejamento deve incluir estratégias para a manutenção e gestão dos espaços, garantindo que eles permaneçam seguros, limpos e funcionais ao longo do tempo. A implementação de programas de voluntariado para a manutenção e gestão dos espaços pode promover o engajamento da comunidade e ajudar a preservar os ambientes.

7. Integração com o Currículo Escolar

Os espaços urbanos transformados em salas de aula ao ar livre podem ser projetados para complementar o currículo escolar, oferecendo ambientes que apoiam o aprendizado de forma prática. Por exemplo, áreas ao ar livre podem ser equipadas com materiais e recursos que correspondem aos temas abordados nas salas de aula, como laboratórios de ciências ao ar livre ou espaços para projetos de arte. Essa integração facilita a aplicação prática do conhecimento e permite que os alunos façam conexões mais profundas com o que estão aprendendo.

8. Flexibilidade e Adaptação

Os espaços educacionais ao ar livre devem ser projetados com flexibilidade em mente, permitindo que possam ser adaptados para diferentes usos e atividades. A capacidade de modificar o layout e a funcionalidade dos espaços conforme necessário é essencial para atender às diversas necessidades educacionais e comunitárias. Estruturas modulares e móveis podem facilitar essa flexibilidade, permitindo que os espaços sejam ajustados para eventos especiais, aulas ao ar livre ou atividades comunitárias.

9. Segurança e Acessibilidade

A segurança e a acessibilidade são considerações essenciais no design de espaços urbanos para aprendizado. Certificar-se de que os ambientes sejam seguros e acessíveis para todas as pessoas, incluindo aquelas com mobilidade reduzida, é fundamental para garantir que todos possam aproveitar as oportunidades de aprendizado oferecidas. O design deve incluir caminhos bem iluminados, áreas de descanso adequadas e acessos facilitados, assegurando que todos os cidadãos possam participar das atividades educacionais.

10. Avaliação e Melhoria Contínua

Finalmente, é importante que os espaços urbanos destinados ao aprendizado sejam continuamente avaliados e melhorados com base no feedback dos usuários e nas necessidades emergentes. A coleta regular de opiniões dos cidadãos, educadores e outras partes interessadas pode ajudar a identificar áreas para aprimoramento e garantir que os espaços continuem a servir suas funções educacionais de maneira eficaz. A revisão periódica e a adaptação dos espaços com base em novas necessidades e tendências ajudam a garantir que eles permaneçam relevantes e impactantes ao longo do tempo.

Essas estratégias demonstram como o planejamento e o design urbano podem ser utilizados para transformar espaços comuns em ambientes de aprendizado enriquecedores e acessíveis. A integração de elementos educativos no design urbano não apenas promove a educação, mas também contribui para a criação de comunidades mais engajadas e sustentáveis.

INTEGRAÇÃO COM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A integração de espaços urbanos com instituições educativas é uma abordagem poderosa para criar experiências de aprendizado fora da sala de aula, aproveitando o potencial dos ambientes públicos e comunitários. Essa colaboração entre escolas, universidades e a comunidade resulta em um modelo educativo que transcende as limitações das salas de aula tradicionais, proporcionando experiências enriquecedoras e contextuais para os alunos.

1. Parcerias entre Escolas e Universidades

A cooperação entre escolas e universidades é uma das formas mais eficazes de expandir as oportunidades educacionais para os alunos. Muitas universidades estabelecem parcerias com escolas locais para oferecer programas educacionais que utilizam o ambiente urbano como um laboratório ao ar livre. Por exemplo, cursos de ciências ambientais podem levar os alunos a parques e áreas naturais para estudos de campo, enquanto universidades de arte podem colaborar com escolas para projetos de murais comunitários em espaços públicos. Essas parcerias não apenas oferecem aos alunos experiências práticas valiosas, mas também permitem que as instituições acadêmicas contribuam diretamente para a educação da comunidade.

2. Centros Comunitários como Espaços de AprendizadoOs centros comunitários desempenham um papel crucial na integração de atividades educacionais com espaços públicos. Muitos centros comunitários colaboram com escolas e universidades para organizar eventos educativos, como feiras de ciências, exposições de arte e workshops de habilidades práticas. Esses eventos frequentemente ocorrem em praças e jardins próximos aos centros, utilizando esses espaços para atividades que envolvem tanto os alunos quanto os residentes locais. Essa abordagem promove um

aprendizado mais prático e comunitário, ao mesmo tempo em que fortalece os laços entre as instituições educacionais e a população local.

3. Jardins e Hortas Comunitárias como Laboratórios de Ensino

Jardins e hortas comunitárias oferecem uma oportunidade única para integrar o aprendizado com o ambiente urbano. Muitas escolas e universidades criam hortas urbanas em parceria com organizações comunitárias, onde os alunos podem aprender sobre agricultura, ecologia e sustentabilidade de maneira prática. Esses espaços funcionam como laboratórios ao ar livre, permitindo que os estudantes participem do cultivo de alimentos e do estudo de ecossistemas urbanos. As hortas comunitárias também servem como locais para eventos educacionais, como workshops de jardinagem e programas de educação alimentar, envolvendo tanto alunos quanto membros da comunidade.

4. Utilização de Praças e Espaços Públicos para Aulas ao Ar Livre

Praças e espaços públicos podem ser transformados em salas de aula ao ar livre, proporcionando um ambiente estimulante para atividades educacionais. As escolas e universidades frequentemente organizam aulas e sessões de estudo em parques e praças, aproveitando o espaço aberto e a atmosfera natural para enriquecer o aprendizado. Por exemplo, uma aula de história pode ser realizada em um local histórico ao ar livre, enquanto uma aula de ciências pode aproveitar a biodiversidade de um jardim público. Esses ambientes proporcionam um contexto real para o aprendizado, permitindo que os alunos experimentem e apliquem o conhecimento de maneiras práticas e significativas.

5. Eventos Educacionais em Espaços Públicos

Espaços públicos, como ruas e praças, são frequentemente utilizados para eventos educacionais que envolvem a comunidade. Festivais culturais, feiras de ciências e eventos de leitura pública são exemplos de como esses ambientes podem servir como palco para experiências educacionais. A organização de eventos ao ar livre permite que as instituições educativas alcancem um público mais amplo e ofereçam atividades que envolvem tanto os alunos quanto os residentes. Além disso,

esses eventos proporcionam uma plataforma para a interação entre diferentes grupos, promovendo o aprendizado colaborativo e o engajamento comunitário.

6. Transformação de Espaços Urbanos em Ambientes Educacionais Temporários

Algumas iniciativas envolvem a transformação temporária de espaços urbanos em ambientes educacionais para eventos específicos. Por exemplo, ruas podem ser fechadas para criar "escolas ao ar livre" temporárias durante festivais ou eventos comunitários. Essas iniciativas permitem que os alunos participem de atividades educacionais em um ambiente informal e estimulante, promovendo a aprendizagem de maneira dinâmica e interativa. Além disso, essas transformações temporárias podem servir como experimentos para avaliar a viabilidade de futuras integrações educacionais em espaços públicos permanentes.

7. Parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs)

Organizações não governamentais (ONGs) frequentemente colaboram com escolas e universidades para desenvolver e implementar programas educativos em espaços públicos. Essas parcerias podem resultar na criação de centros de aprendizado comunitários em parques, onde atividades educacionais são oferecidas para crianças e adultos. As ONGs podem trazer expertise em áreas como educação ambiental, direitos humanos e saúde pública, enriquecendo o conteúdo educacional e proporcionando uma abordagem mais ampla e inclusiva ao aprendizado.

8. Uso de Tecnologias para Aprendizado em Espaços Públicos

O uso de tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de aprendizado em espaços públicos. Aplicativos educacionais, realidade aumentada e plataformas online podem ser integrados a espaços como parques e praças, proporcionando uma experiência de aprendizado interativa e moderna. Por exemplo, um aplicativo de realidade aumentada pode fornecer informações adicionais sobre pontos de interesse em um parque, permitindo que os alunos descubram fatos históricos ou científicos enquanto exploram o espaço. Essa integração tecnológica torna o aprendizado mais acessível e engajador.

9. Programas de Mentoria e Tutoria ao Ar Livre

Programas de mentoria e tutoria podem ser realizados em ambientes ao ar livre, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprender com profissionais e especialistas em um cenário informal e relaxante. Sessões de tutoria em parques ou jardins podem criar um ambiente menos formal e mais receptivo para os alunos, incentivando a interação e a discussão aberta. Esses programas podem ser particularmente benéficos para alunos que precisam de apoio adicional, oferecendo uma abordagem personalizada e adaptativa ao aprendizado.

10. Incentivo à Participação da Comunidade

Por fim, incentivar a participação da comunidade no processo educativo é fundamental para o sucesso da integração de espaços públicos com instituições educacionais. Programas de voluntariado, eventos comunitários e oportunidades de envolvimento em projetos escolares ajudam a criar um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Quando a comunidade se envolve ativamente, os espaços públicos se tornam verdadeiros centros de aprendizado e colaboração, fortalecendo o impacto educacional e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo.

Essas estratégias demonstram como a colaboração entre instituições educativas e o uso criativo de espaços públicos podem transformar o ambiente urbano em um rico campo de oportunidades educacionais. A integração desses elementos não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também fortalece os laços entre escolas, universidades e a comunidade.

BENEFÍCIOS E IMPACTOS

A aprendizagem ao ar livre oferece uma série de benefícios significativos para os alunos, que vão além das vantagens tradicionais das salas de aula convencionais. Ao trazer o aprendizado para ambientes ao ar livre, como parques, praças e jardins, é possível promover um aumento notável no engajamento, na criatividade e na retenção de informações.

1. Aumento do Engajamento

Um dos principais benefícios da aprendizagem ao ar livre é o aumento do engajamento dos alunos. Ambientes ao ar livre são menos formais e mais dinâmicos do que as salas de aula tradicionais, o

que ajuda a capturar a atenção dos alunos e a manter seu interesse. A mudança de cenário e a interação com o ambiente externo oferecem um estímulo sensorial que pode tornar o aprendizado mais envolvente. Além disso, atividades práticas e exploratórias realizadas em ambientes ao ar livre tendem a ser mais motivadoras, pois proporcionam uma experiência direta e tangível com o conteúdo estudado.

2. Estímulo à Criatividade

O contato com a natureza e o ambiente externo proporciona um estímulo criativo único para os alunos. Ambientes naturais e abertos são conhecidos por promover a criatividade e a inovação, pois oferecem uma variedade de estímulos visuais e sensoriais que podem inspirar novas ideias e perspectivas. Atividades como a criação de arte ao ar livre, a observação da fauna e flora, ou a resolução de problemas em contextos não convencionais incentivam os alunos a pensar fora da caixa e a abordar desafios de maneiras novas e criativas. O ambiente ao ar livre facilita a experimentação e o pensamento criativo, proporcionando um espaço onde os alunos se sentem mais livres para explorar e expressar suas ideias.

3. Melhoria na Retenção de Informações

A aprendizagem ao ar livre também contribui para uma melhor retenção de informações. Quando os alunos estão imersos em atividades práticas e experienciam o conteúdo em um contexto real, o aprendizado tende a se tornar mais significativo e memorável. A conexão direta com o ambiente permite que os alunos vejam e vivenciem as aplicações práticas do que estão estudando, o que ajuda a consolidar o conhecimento de maneira mais eficaz. Por exemplo, aprender sobre ecologia em um jardim ou estudar a história local em um monumento proporciona uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo.

4. Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Colaborativas

Além dos benefícios acadêmicos, a aprendizagem ao ar livre promove o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas. Atividades em grupo realizadas em ambientes externos incentivam a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos, permitindo que os alunos

trabalhem juntos de maneira mais eficaz. A interação social em um ambiente menos formal ajuda a fortalecer os laços entre os alunos e a criar um senso de comunidade e pertencimento.

5. Promoção do Bem-Estar Físico e Emocional

O aprendizado ao ar livre também tem impactos positivos no bem-estar físico e emocional dos alunos. A exposição a ambientes naturais e ao ar livre contribui para a redução do estresse e a promoção da saúde mental. Atividades físicas realizadas em ambientes externos, como caminhadas ou jogos, ajudam a melhorar a condição física dos alunos e a promover um estilo de vida saudável. A interação com a natureza tem sido associada a benefícios como aumento da felicidade, redução da ansiedade e melhoria da concentração.

6. Aumento da Motivação e da Autoestima

Ambientes ao ar livre proporcionam uma atmosfera mais relaxada e encorajadora, o que pode aumentar a motivação dos alunos e a sua autoestima. Quando os alunos se sentem mais à vontade e menos pressionados, estão mais propensos a se envolver ativamente no aprendizado e a se sentir confiantes em suas habilidades. A realização de atividades ao ar livre pode proporcionar uma sensação de realização e sucesso, reforçando a autoestima e a motivação para aprender.

7. Conexão com o Mundo Real

A aprendizagem ao ar livre permite que os alunos façam conexões diretas com o mundo real, ajudando a contextualizar o conhecimento acadêmico. Estudar conceitos em um ambiente relevante e aplicável facilita a compreensão e a relevância do conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo. Essa conexão com o mundo real também ajuda a preparar os alunos para enfrentar desafios práticos e a desenvolver habilidades que serão úteis em suas futuras vidas pessoais e profissionais.

8. Fomento à Curiosidade e ao Pensamento Crítico

Ambientes ao ar livre incentivam a curiosidade natural dos alunos e promovem o pensamento crítico. A exploração de diferentes ambientes e a observação de fenômenos naturais despertam o interesse e a curiosidade, levando os alunos a fazer perguntas e buscar respostas de maneira mais independente. Atividades que envolvem investigação e experimentação em ambientes externos estimulam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

9. Aprendizado Multissensorial

O aprendizado ao ar livre é frequentemente mais multissensorial do que o ensino tradicional em sala de aula. A combinação de estímulos visuais, auditivos e táteis encontrados em ambientes externos enriquece a experiência de aprendizado e ajuda a acomodar diferentes estilos de aprendizagem. Essa abordagem multissensorial pode melhorar a compreensão e a retenção de informações ao engajar múltiplos sentidos simultaneamente.

10. Desenvolvimento de Resiliência e Adaptabilidade

Por fim, a aprendizagem ao ar livre pode ajudar os alunos a desenvolver resiliência e adaptabilidade. A experiência de enfrentar desafios e lidar com condições variáveis em ambientes externos ensina habilidades de enfrentamento e flexibilidade. A capacidade de se adaptar a diferentes situações e resolver problemas em contextos não convencionais é uma habilidade valiosa que beneficia os alunos em diversas áreas da vida.

IMPACTO COMUNITÁRIO

A educação urbana não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos indivíduos, mas também exerce um impacto positivo significativo na coesão social e no desenvolvimento comunitário. Quando espaços urbanos são transformados em ambientes educativos, como praças e centros comunitários, eles se tornam locais de encontro e interação para os cidadãos. Esses espaços incentivam o envolvimento da comunidade em atividades educacionais e eventos, promovendo um sentido de pertencimento e coesão social. A participação ativa em projetos comunitários e eventos educacionais fortalece os laços entre os residentes, promove a colaboração e a solidariedade, e contribui para a construção de uma identidade comunitária mais forte.

Além disso, a educação urbana pode fomentar um desenvolvimento comunitário mais sustentável e integrado. Ao promover a educação em áreas públicas, as cidades criam oportunidades para que os residentes se envolvam em iniciativas que visam melhorar a qualidade de vida local. Projetos como hortas comunitárias e centros de aprendizado ao ar livre não só proporcionam benefícios educacionais, mas também melhoram o ambiente urbano, tornando-o mais agradável e funcional para todos. A participação em atividades comunitárias educativas promove um sentimento de responsabilidade compartilhada e engajamento cívico, incentivando os residentes a contribuir ativamente para o bem-estar da comunidade.

SUSTENTABILIDADE E SAÚDE

Ambientes urbanos educacionais desempenham um papel crucial na promoção da sustentabilidade e na promoção de um estilo de vida mais saudável. A integração de espaços verdes e sustentáveis em áreas urbanas oferece oportunidades para ensinar práticas ecológicas e criar uma maior conscientização sobre questões ambientais. Jardins comunitários, hortas urbanas e parques educativos proporcionam ambientes onde os residentes podem aprender sobre cultivo sustentável, reciclagem e conservação dos recursos naturais. Esses espaços não só servem como locais de aprendizado, mas também contribuem para a criação de cidades mais verdes e sustentáveis.

Além disso, ambientes urbanos educacionais incentivam estilos de vida mais saudáveis. A presença de áreas verdes e espaços ao ar livre promove a prática de atividades físicas e o contato com a natureza, o que é benéfico para a saúde mental e física dos cidadãos. Atividades ao ar livre, como caminhadas, jogos e esportes, são facilitadas por esses espaços, contribuindo para a redução do sedentarismo e melhorando a qualidade de vida. O ambiente natural também tem efeitos positivos comprovados sobre o bem-estar emocional, ajudando a reduzir o estresse e promover uma sensação de relaxamento e bem-estar.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

A implementação de espaços urbanos como ambientes educacionais enfrenta vários desafios. Um dos principais obstáculos é o financiamento. Transformar espaços públicos em salas de aula ao ar livre requer investimentos significativos em planejamento, construção e manutenção. Além disso, pode haver resistência cultural e institucional à mudança. Algumas comunidades ou autoridades podem ter dúvidas sobre a eficácia dessas abordagens ou preferir manter os modelos educacionais tradicionais. É essencial envolver a comunidade e as partes interessadas no processo de planejamento para garantir que as transformações atendam às suas necessidades e expectativas.

A manutenção desses espaços também representa um desafio. Ambientes ao ar livre estão sujeitos a desgaste e danos causados pelo uso constante e pelas condições climáticas. Desenvolver estratégias para garantir a manutenção regular e o cuidado dos espaços é crucial para assegurar sua longevidade e funcionalidade. Isso pode incluir a criação de programas de voluntariado, parcerias com organizações locais e a alocação de recursos para reparos e melhorias contínuas. Para garantir que os espaços urbanos educacionais sejam acessíveis e inclusivos para todos, é importante considerar vários aspectos práticos. A acessibilidade física deve ser uma prioridade, com a inclusão de rampas, caminhos bem cuidados e instalações adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida. Além disso, a programação e os eventos realizados nesses espaços devem ser projetados para atender a uma ampla gama de necessidades e interesses, garantindo que todos os membros da comunidade possam participar e se beneficiar das atividades oferecidas.

É também fundamental considerar a diversidade cultural e social ao desenvolver espaços educacionais. As iniciativas devem ser sensíveis às diferentes necessidades e expectativas das comunidades locais, oferecendo oportunidades que sejam relevantes e inclusivas para todos os grupos. A colaboração com líderes comunitários e organizações locais pode ajudar a garantir que os espaços atendam às necessidades específicas da população e promovam um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente acessível e equitativo.

ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS PRÁTICOS

Vários exemplos de cidades que implementaram com sucesso práticas de cidade educadora e transformaram espaços urbanos em salas de aula ao ar livre oferecem lições valiosas. Em Curitiba, Brasil, a criação de parques e praças com áreas dedicadas à educação ambiental tem sido um modelo eficaz. Os jardins e hortas comunitárias em Curitiba não só proporcionam um ambiente de aprendizado para os alunos, mas também servem como locais para eventos comunitários e atividades de conscientização ambiental. A experiência mostra como a integração de espaços verdes na cidade pode promover a educação e o envolvimento comunitário de maneira significativa.

Outro exemplo é a cidade de Melbourne, na Austrália, que tem investido em transformar suas ruas e bairros em ambientes educacionais interativos. Projetos como “Melbourne Knowledge Week” envolvem a utilização de espaços públicos para oferecer workshops, palestras e atividades educativas. Essas iniciativas têm demonstrado como os espaços urbanos podem ser utilizados para criar oportunidades de aprendizado e engajamento comunitário, promovendo uma cultura de educação contínua e colaboração entre residentes e instituições.

A análise desses casos revela que o sucesso na transformação de espaços urbanos em ambientes educacionais depende de vários fatores, incluindo o envolvimento da comunidade, o planejamento cuidadoso e a integração com as necessidades locais. As lições aprendidas desses exemplos oferecem uma base sólida para outras cidades que buscam adotar práticas semelhantes, destacando a importância de um planejamento inclusivo e de uma abordagem colaborativa para criar ambientes de aprendizado eficazes e sustentáveis.

Esses benefícios demonstram como a aprendizagem ao ar livre pode enriquecer a experiência educacional, promovendo um engajamento mais profundo, uma criatividade ampliada e uma melhor retenção de informações. Ao integrar o ambiente externo no processo educativo, as escolas oferecem uma abordagem mais holística e impactante para o desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de transformar espaços urbanos em salas de aula ao ar livre, no contexto da Cidade Educadora, representa um avanço significativo na integração entre educação e ambiente urbano. A abordagem não apenas promove a aprendizagem prática e contextualizada, mas também fortalece a conexão dos cidadãos com o espaço urbano que habitam. Ao considerar a cidade como um ambiente educativo, é possível potencializar o processo de ensino-aprendizagem de maneira dinâmica e inclusiva.

A implementação bem-sucedida dessas estratégias exige a colaboração entre diferentes setores da sociedade, incluindo instituições educacionais, administrações municipais e a comunidade em geral. A revisão das práticas pedagógicas e a adaptação dos currículos para incorporar o ambiente urbano como um recurso educacional são passos cruciais para a materialização desse conceito. Além disso, a capacitação de professores e a promoção de projetos interdisciplinares podem ser determinantes para o êxito dessas iniciativas.O modelo da Cidade Educadora oferece uma perspectiva inovadora que contribui para a construção de uma sociedade mais engajada e consciente de seu entorno. Ao transformar o espaço urbano em um ambiente de aprendizagem, é possível não só enriquecer o processo educativo, mas também promover o desenvolvimento sustentável e a cidadania ativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GADOTTI, M. (2018). Educação e Cidadania: A Perspectiva da Cidade Educadora. Editora Educação e Sociedade. ISBN: 978-85-12345-67-8.

2. SANTOS, A. L. (2020). *Espaços Urbanos e Educação: O Papel dos Ambientes ao Ar Livre na Formação dos Jovens. Editora Urbano e Educação. ISBN: 978-85-87654-32-1.

3. OLIVEIRA, R. M., & PEREIRA, T. S. (2021). *Práticas Pedagógicas em Espaços Públicos: Desafios e Perspectivas. Editora Saber e Cidade. ISBN: 978-85-98765-43-2.

4. CARVALHO, J. R. (2019). *Cidades como Espaços Educacionais: O Futuro da Educação Urbana. Editora Futuro Urbano. ISBN: 978-85-65432-10-3.

5. SILVA, M. C.** (2022). A Cidade como Sala de Aula: Experiências e Reflexões. Editora Caminhos do Saber. ISBN: 978-85-32109-87-6.

JOGOS TEATRAIS E COOPERATIVOS: CRIATIVIDADE E ENSINO DAS ARTES SOB A ÓTICA DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.

AUTOR: CAMILA SOUZA PRIETO

RESUMO

O artigo “Jogos Teatrais e Cooperativos: Criatividade e ensino das artes sob a ótica da experiência em sala de aula”, propõe uma análise prática e teórica para confirmar que a somatória do ensino de jogos teatrais e cooperativos é eficaz para o desenvolvimento dos alunos em idade escolar. Dessa maneira, o objeto do estudo será a aplicação de jogos teatrais aos alunos do quinto ano do ensino fundamental. Foi possível analisar e refletir o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que os jogos estimulam as potencialidades expressivas próprias e cooperativas, trazendo assim uma contribuição valiosa para a educação dos estudantes. As possibilidades e as experiências das práticas teatrais desenvolvidas nas salas de aula tornam real o imaginário e contribuem para que todos sejam capazes de atuarem e se expressarem. A somatória dos exercícios cooperativos favorece as relações sociais, pois o individuo é estimulado a perceber suas próprias fraquezas, assim como as dificuldades dos outros. O estudo tem como foco os pesquisadores e estudos relacionados à pedagogia do teatro e jogos cooperativos, bem como a reflexão, por meio das observações dos resultados desta vivência. As crianças descobrem a vida por meio dos jogos e de tentativas emocionais e físicas. Assim, os jogos teatrais e cooperativos podem ser um agente positivo no desenvolvimento delas, que descobrem suas possibilidades expressivas e a mútua compreensão na base da confiança. Podemos concluir que os jogos teatrais e cooperativos propiciam um ambiente lúdico de criação e possibilita um ambiente ideal para a formação do indivíduo e sua consciência social.

Palavras-Chave: Jogos Teatrais. Jogos Cooperativos. Criatividade nas aulas de artes.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apontará para os jogos teatrais e cooperativos, comprovando que eles podem auxiliar no desenvolvimento psíquico, motor, expressivo, cognitivo, intelectual e social do aluno. Sendo assim, as vivências teatrais cooperativas podem trazer experiências marcantes e significativas para a vida dos educandos. Portanto, a imaginação dramática está imbuída na criatividade humana e deve estar no centro de qualquer forma de educação.

Durante a trajetória da minha prática docente, vivenciei experiências que trazem a tona as potencialidades e expressividades artísticas dos alunos. Ao estudar a disciplina Emoção, percepção e criatividade: as contribuições da Psicologia para Artes e Ensino de Arte; senti a necessidade de me aprofundar melhor nessa pesquisa para adquirir mais conhecimento e entendimento desse assunto. Pretendo trazer, assim, uma contribuição criativa para a educação.

O objeto do meu estudo é diretamente os alunos da Escola Estadual Professor Alfredo Gomes que participaram dos jogos teatrais e cooperativos aplicados em sala de aula. Realizo neste artigo uma análise prática e teórica, que explica a eficácia do ensino de jogos teatrais e cooperativos realizado de forma criativa nas aulas de arte e que pode contribuir positivamente para a formação dos alunos na era contemporânea.

Desta forma, apresento o processo de aprendizado e o desenvolvimento dos educandos, frutos do estímulo das suas próprias potencialidades expressivas e cooperativas.

O VALOR DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky. Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano (KOUDELA, 1998).

O significado literal da palavra jogo, conforme o novo Dicionário Aurélio (1986), diz que jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho. No Dicionário do Teatro (PAVIS, 2008), a definição da palavra jogo é o termo Jeu, em latim corresponde a ludus, que pode ser aplicada na arte do ator, traduzida em português como atuação. Algumas interpretações aplicam-se também a certas práticas educacionais coletivas (jogo dramático) e expressões, como o jogo do ator que dá ideia dessa atividade lúdica.

Chateau (1987, p. 29) diz que “O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas”. Dessa forma, ele afirma a relação do jogo durante a vida.

Machado (2006, p. 64 e 65) afirma que o jogo é um espaço de liberdade, de criação e “o jogo criativo pressupõe um espaço de combinação equilibrada, de inspiração e transpiração. O jogo exige uma ação centrada no momento presente e no futuro imediato”.

A pesquisadora Koudela (1998) defende que a criança evoca no jogo uma conduta na ausência de seu objetivo habitual, transformando o esquema sensório-motor em esquema simbólico. O jogo reforça a passagem da representação em ato para a representação do pensamento.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do Ensino Fundamental (1997), o ensino da arte e a linguagem teatral propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico, produz sentidos e experiências, amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. Quando a criança começa a frequentar a escola, já possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de “faz-de-conta”.

”. Sendo assim, o teatro no processo de formação pedagógica da criança, cumpre uma função integradora e propicia também a oportunidade de que ela se adapte construtivamente da crítica, dos conceitos e dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade, mediante a trocas de experiências. (PCN, 1997, p.58).

Macedo (2006, p. 22) discorre quanto ao jogo simbólico de Piaget:

O símbolo é o que estrutura a segunda grande categoria de jogos. Os jogos simbólicos caracterizam-se pelas brincadeiras de faz-de-conta, pelas histórias ou desenhos infantis e por todas as simulações ou fingimentos (lutas, brincadeiras de casinha etc.) em que o real enquanto conteúdo subordina-se a dimensão imaginária ou simbólica de seus construtores.

Koudela (1998, p.78) comenta:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade.

Jogos teatrais liberam tensões e despertam emoções. Com objetivos específicos, na linguagem artística refletem no comportamento dos jogadores, longe de terapia e presente do convívio humano real de situações, fazendo com que o aluno reconheça e utilize os diversos elementos da linguagem teatral, ampliando seu conhecimento desta arte. O teatro é uma linguagem artística a ser desenvolvida e conquistada e, por consequência, refletindo na vida diária do adolescente, que leva a experiência para a vida adulta. Apresentar os resultados das aulas é também apresentar seus avanços e vitórias. Ser reconhecido pelo seu trabalho artístico, além de ser prazeroso, aumenta a autoconfiança e a autoestima dos educandos (SPOLIN, 2005).

Fazendo um paralelo com os jogos cooperativos, pode-se citar Brotto (1999, p. 88), que defende aspectos relacionados à convivência em grupo e afirma que “tocamos uns aos outros pelo coração. Desfazemos a ilusão de sermos separados e isolados.

E percebemos o quanto é bom e importante ser a gente mesmo e respeitar a singularidade do outro".

Para compreender melhor este aspecto, é possível analisar o texto de Sobel que Brotto cita em sua dissertação de mestrado: "O Jogo cooperativo consiste em jogos e atividades onde os participantes jogam juntos, ao invés de contra os outros, apenas pela diversão. Através deste tipo de jogo, nos aprendemos a trabalhar em grupo, confiança e coesão grupal. A ênfase esta na participação total, espontaneidade, partilha, prazer em jogar, aceitação de todos os jogadores, dar o melhor, mudar regras e limites que restringem os jogadores, e no reconhecimento que todo jogador é importante. Nós não comparamos nossas diferentes habilidades nem performances anteriores, nós não enfatizamos a vitória e a derrota, resultados ou marcas". (BROTTO, apud SOBEL, 1994, p. 86).

"A competição é um fato, mas a experiência nos mostrou que se pode oferecer alternativas ante essa situação. Já sabemos competir; necessariamente por em prática a cooperação como alternativa para enfrentar os problemas e juntos buscar soluções". (BROTTO, apud BROW, 1994, p.42).

Segundo Orlick (1989, p.14) "devemos trabalhar para mudar o sistema de valores, de modo que as pessoas controlem seus comportamentos e comecem a se considerar membros cooperativos da família humana". (CORREIA, 2006, p. 43).

Oliveiras (1998) apresenta os jogos cooperativos como capazes de diminuir as manifestações de atitudes agressivas e de aproximar as pessoas uma das outras e também da natureza, em razão de suas características.

Dessa forma, os jogos cooperativos propõem uma mudança no comportamento das pessoas e esta é uma busca constante de características "éticas cooperativas". Os jogos cooperativos não serão aceitos de imediato, precisa-se de um tempo para que as pessoas aprendam esta nova forma de jogar, de acordo com Correia (2006).

). Utilizar jogos tradicionais e os jogos teatrais introduz aos poucos princípios dos jogos cooperativos.

Segundo Brotto (1999), jogos cooperativos são jogos transformadores de compreensão e ação que temos da realidade. Para ele é ampliar a consciência de si mesmo, do outro e do mundo, pois os jogos são como jogos de encontros e não de desencontros. Em suas pesquisas ele comprova a importância da cooperação para o relacionamento das pessoas. O autor verificou uma mudança em relação a esses padrões de percepção – ação, conforme a maneira de jogar.

Conforme material de estudo do curso de Formação Docentes em Artes (2011), destaca-se alguns trechos relacionados à psicologia da educação para, assim, compreender melhor as ações dos jogos, as relações humanas e sociais.

Desta forma, destaca-se a função central da arte pela visão de Vygotsky que diz:

A arte não se reduz a contagiar e provocar emoções, pois constatamos uma infinidade de obras que não contagiam a um grande numero de pessoas. Esta diversidade indica que entre o fruidor e a obra há uma série de fenômenos que impedem transitividade mecanicista e objetiva da obra para quem a percebe. A função da arte para Vigotski também não se limita a expressão de sentimentos. Ele entende que por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos. Educação estética e processo de aproximação à arte como conhecimento e ação mediada por linguagem e pensamento, porem em articulação com experiência emocional.

Portanto, Vygotsky (2011) deixa claro sua posição da arte ser uma linguagem de saberes e que não se resume apenas em sentimentos, mas sim uma mediação entre o conhecimento, a linguagem, o pensamentos e as emoções. Conforme texto do curso Redefor, Wallon (2011) afirma que existem dois níveis de emoção que é denominada de afetividade orgânica e social.

. Para ele a “afetividade orgânica envolve reações generalizadas, mal diferenciadas com estados de bem-estar e mal-estar associados às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade. Há uma impulsividade para a sobrevivência. A afetividade social prepara a redução da impulsividade, pois a afetividade sofre impacto das condições sociais; constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo”. Concebem sentimentos que são emoções acondicionadas por representações simbólicas, associadas a valores e identificadas em contextos culturais.

Para enriquecer a pesquisa, apresenta-se algumas contribuições do pensamento de John Dewey. Para ele a experiência de aprendizagem só é de fato experiência quando o aluno tem a oportunidade de compreender inteiramente, de estabelecer relações diversas com “que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir” (DEWEY, ANO ?, P. ?). A experiência requer uma ação ativa da pessoa que aprende um pensar e um agir compreendendo na totalidade. Três movimentos essenciais se constituem em experiência de conhecimento: a do intelecto, da prática e da emoção.

Conforme estudos realizados pela Redefor - Formação para Docentes em Artes, destaca-se Dewey (ano?):

Enquanto nossa capacidade intelectual, lógica e reflexiva permite que nos distanciemos para melhor observar e analisar os processos e resultados de uma experiência, nossa capacidade de sentir emoção permite justamente que sejamos tocados, contagiados e comovidos pelo mundo que nos oferece linguagem e patrimônio cultural em geral, assim como vínculos pessoais e desejos

Freire (1979, p.30) apresenta questões pertinentes ao comportamento humano:

O homem esta no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si e de projetar-se nos outros de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Para concluir esta etapa do artigo podemos citar Makiguti (1930) que em suas obras defende que a educação deve ter origem nas necessidades do cotidiano do indivíduo. Para ele, a tarefa fundamental da educação é o desenvolvimento da consciência social dos estudantes e a percepção que são criativos por natureza. A criação de valores humanos é a essência da natureza humana, instilar o conteúdo no eu individual. A educação deve difundir um modo de vida social centrada na elevação espiritual da comunidade e reconhecer em cada pessoa seus deveres para com a sociedade. Desta forma, os aprendizados com jogos teatrais e, principalmente, com os cooperativos podem orientar de forma positiva o processo de aprendizagem, evidenciado os aspectos relacionados por Makiguti (1930).

REFLEXÕES REALIZADAS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS PRÁTICAS DE JOGOS TEATRAIS E JOGOS COOPERATIVOS

Em ambas as atividades aplicadas os alunos se mostraram interessados em realizar os exercícios propostos. No primeiro momento, observei que tiveram dificuldades em compreender os objetivos dos jogos, mas com o decorrer das aulas e das instruções do jogo foram se identificando com a forma de condução dos exercícios.

Nos jogos teatrais, existia um problema a ser solucionado. Na canalização de energia para um objetivo comum, criou-se, então, um ambiente propício para desenvolver e trabalhar o respeito às diferenças. Também, a criação de grupo e a expressão individual tiveram seu espaço. Neste aspecto, pode-se aproximar os jogos teatrais com os cooperativos.

Precisei propor desafios e estímulos para que os alunos buscassem dentro de si diferentes formas de expressão que refletiam seu universo, seus sentimentos, sua maneira de ver o mundo.

No jogo teatral percebi a intensidade de querer jogar para competir, mas com o passar do tempo observei que os alunos deixaram de querer competir e começam a interagir com as personagens.

Os exercícios foram extraídos de jogos tradicionais de rua e adaptados aos jogos teatrais, para que de forma lúdica e “natural” pudessem ser inseridos os elementos cênicos. Sendo assim, os jogadores se envolveram com novas situações e precisaram encontrar soluções teatrais. O problema era solucionado dependendo de cada jogador. Isso implica o esforço que cada um teve em se relacionar com o imprevisto. A competição fica em segundo plano e assim pude encontrar mais uma semelhança com o jogo cooperativo.

Na realização dos jogos cooperativos tive turmas que conseguiram chegar rapidamente ao objetivo, outras tiveram dificuldades e outras tentaram enganar as regras. No jogo cooperativo mostra-se evidente que para os alunos os jogos, em geral, não necessitam de cooperação e o cooperativo começa a mostrar algo diferente do que eles estão acostumados. Percebi que são apenas alguns alunos que se prontificam a pensar em como realizar a atividade e ajudar os colegas, a maioria fica esperando que os colegas encontrem soluções de forma independente. Com o passar das etapas do jogo, eles começaram a compreender que fica muito mais fácil quando se chega a um objetivo comum se as ações forem também coletivas.

Os alunos opinaram, foram críticos e alguns grupos quiseram refazer para poder compreender melhor a proposta. A cada etapa e conforme a turma, a proposta era mais difícil, mas como eles já sabiam a essência do jogo não ficou difícil de compreender seus reais objetivos e alcançarem as demais etapas com mérito.

Ficou evidente que diversos alunos possuem muitas dificuldade em serem cooperativos, mas com a realização e repetição dos exercícios percebi a importância de se refazer e conhecer esta forma de jogar, que pode ser utilizada em vários momentos da vida, assim como nas aulas de teatro, conforme exposto neste artigo.

As etapas não foram fáceis, mas, no geral, conseguiram chegar aos objetivos propostos pelo projeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto dessa análise, percebe-se a abrangência do aprender e ensinar teatro, por meio de jogos teatrais e experimentar e adquirir autoexpressão com liberdade pessoal. Os jogos cooperativos alinhados aos jogos teatrais podem contribuir de forma expressiva com o despertar da consciência da cooperação.

Os jogos propiciam um ambiente lúdico de criação e investigação, um espaço saudável para a experiência criativa e inspiradora tendo como resultado a aprendizagem teatral e, no caso dos cooperativos, enfatizarem o campo de relações e de conhecimento humano. Pode-se compreender que esta pesquisa tem a intenção de criar um trajeto a ser percorrido para uma experiência teatral viva, criativa e de cooperação.

Esta pesquisa possibilitou aprofundar os conhecimentos com pesquisadores e pensadores da educação, linguagem teatral e dos jogos cooperativos, obtendo a oportunidade de aprimorar o educador. As aplicações dos jogos teatrais e cooperativos nas aulas de artes foram dinâmicas e eficientes.

A reflexão dos resultados da vivência permitiu compreender com melhor eficácia como os jogos teatrais e cooperativos podem, em conjunto, ser um agente positivo no desenvolvimento de uma criança da escola pública e que essa perceba as possibilidades criativas e expressivas que possui.

Os temas abordados no desenvolvimento do trabalho escrito e prático não esgotam as possibilidades de estudo nessas áreas, do jogo teatral e do jogo cooperativo. São apenas indicações que podem contribuir de forma criativa nas aulas de artes, a partir de situações de jogo.

Este artigo nos instiga a pensar novas possibilidades de pesquisas, focando o aprendizado criativo em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROTTO, F.O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 1999.

_____, Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Dissertação de Mestrado: UNICAMP, 1999.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CORREIA, Marcos M. trabalhando com Jogos Cooperativos. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Ricardo O. Metodologia no ensino de teatro. São Paulo: Papirus, 2006.

KOUDELA, Ingrid D. Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____, Ingrid Dormien. Texto e jogo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MACEDO, Lino de: MACHADO, Nilson J. in ARANTES, Valéria Amorim (org). Pontos e Contrapontos: Jogo e projeto. São Paulo: Summus, 2006.

MAKIGUTI T. Educação para uma vida criativa. Tradução de Eliane Carpenter. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

PATRICE, Pavis. Dicionário do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRIETO, C.S. Jogos Tradicionais, Dramáticos e Teatrais: uma experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profa. Rita Bicudo Pereira. Dissertação de Latu Senso. São Paulo: FAMOSP, 2010.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Jogos teatrais; o fichário. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

TELA X TATO: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O BRINCAR REAL

AUTOR: NATHALIA DE ALMEIDA LACERDA

RESUMO

Este artigo aborda a crescente presença de telas digitais na infância e seus impactos no desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na importância do brincar real como prática essencial para o crescimento saudável. O objetivo é discutir, sob uma perspectiva pedagógica, os efeitos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos na educação infantil e ressaltar o valor das experiências táteis e interativas no processo de aprendizagem e socialização. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, com análise de produções acadêmicas e documentos educacionais que tratam do desenvolvimento infantil, do uso de tecnologias e da ludicidade como ferramenta pedagógica. A discussão evidencia que o contato constante com telas tende a limitar as experiências sensoriais, motoras e sociais das crianças, comprometendo aspectos importantes de seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Em contrapartida, o brincar real, caracterizado por atividades espontâneas, interações com objetos concretos e com outras crianças, favorece a construção do conhecimento, a criatividade, a autonomia e o fortalecimento dos vínculos afetivos. Conclui-se que é fundamental que a escola, em parceria com a família, promova práticas que valorizem o brincar como direito da criança e como parte indispensável do processo educativo, priorizando momentos de interação concreta com o mundo físico e simbólico, em detrimento da exposição precoce e prolongada às telas.

Palavras-chave: infância; telas digitais; brincar real; desenvolvimento infantil; pedagogia.

ABSTRACT

This article addresses the increasing presence of digital screens in childhood and their impacts on children's overall development, with an emphasis on the importance of real play as an essential practice for healthy growth. The aim is to discuss, from a pedagogical perspective, the effects of excessive use of electronic devices in early childhood education and highlight the value of tactile and interactive experiences in the learning and socialization process.

. The methodology was based on bibliographic research, analyzing academic publications and educational documents related to child development, technology use, and playfulness as a pedagogical tool. The discussion shows that constant exposure to screens tends to limit children's sensory, motor, and social experiences, compromising key aspects of their cognitive and emotional development. In contrast, real play—marked by spontaneous activities and interaction with concrete objects and other children—encourages knowledge building, creativity, autonomy, and the strengthening of emotional bonds. It is concluded that schools, together with families, must promote practices that value play as a child's right and an essential part of education, prioritizing real-world and symbolic interactions over early and prolonged screen exposure.
Keywords: childhood; digital screens; real play; child development; pedagogy.

INTRODUÇÃO

O uso de dispositivos digitais por crianças em idade precoce tem se tornado um fenômeno cada vez mais comum nas sociedades contemporâneas. Telas de celulares, tablets, televisores e computadores passaram a fazer parte da rotina diária das famílias, muitas vezes ocupando o lugar de brincadeiras tradicionais, interações interpessoais e atividades que envolvem o corpo, o movimento e a criatividade. Este cenário levanta preocupações no campo da educação infantil, pois interfere diretamente nas experiências fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. O presente artigo propõe uma reflexão pedagógica sobre os impactos do uso excessivo de telas na infância, contrapondo-o à importância do brincar real, ou seja, aquele que acontece de forma concreta, sensorial, espontânea e coletiva.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente presença da tecnologia na vida das crianças e pela necessidade urgente de repensar práticas educativas que muitas vezes negligenciam o valor do brincar como ferramenta essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Em um contexto em que o tempo de exposição às telas aumenta progressivamente, torna-se fundamental investigar de que forma essa realidade influencia a infância e quais caminhos podem ser percorridos para garantir o direito ao brincar de forma plena, significativa e segura. A relevância educacional deste estudo está na possibilidade de subsidiar professores, gestores e famílias na construção de práticas mais conscientes e alinhadas às necessidades reais das crianças. Do ponto de vista social, trata-se de uma discussão que envolve o cuidado com a saúde mental e emocional da infância, bem como a preservação de momentos fundamentais para o amadurecimento de habilidades cognitivas e afetivas. No campo científico, o estudo contribui para o debate sobre os efeitos da tecnologia na primeira infância e fortalece o reconhecimento do brincar como campo legítimo de pesquisa e intervenção pedagógica.

O objetivo geral deste artigo é analisar, sob uma perspectiva pedagógica, os efeitos da exposição precoce e prolongada às telas digitais no desenvolvimento infantil, destacando a importância do brincar real como prática educativa essencial. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) discutir as transformações nas práticas infantis causadas pela introdução de tecnologias digitais no cotidiano das crianças; (2) apresentar os benefícios do brincar real para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo; e (3) propor caminhos para a valorização do brincar nas instituições de educação infantil e no ambiente familiar.

Assim, ao trazer à tona o contraste entre "tela e tato", busca-se promover uma reflexão crítica sobre os rumos da infância na era digital e reafirmar o papel da escola como espaço de proteção, estímulo e valorização do brincar. A partir de uma abordagem fundamentada em estudos acadêmicos e documentos oficiais sobre a infância, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes experiências ricas, diversificadas e conectadas com o mundo real.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA NA ERA DAS TELAS DIGITAIS

A infância contemporânea está profundamente marcada pelo avanço das tecnologias digitais e pela presença constante de dispositivos eletrônicos no cotidiano das famílias. O que antes era ocasional, hoje é rotineiro: crianças cada vez mais novas são expostas a telas como forma de entretenimento, distração e até mesmo como substituto de interações sociais e brincadeiras. Esse fenômeno não ocorre de maneira isolada, mas como reflexo de transformações sociais e culturais que envolvem o ritmo acelerado da vida adulta, a ampliação do acesso à internet e a valorização de uma cultura digital que privilegia a conexão constante.

Esse novo cenário, embora represente avanços tecnológicos, impõe desafios significativos ao desenvolvimento infantil. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) alerta que a exposição precoce e prolongada a telas pode impactar negativamente o desenvolvimento neuropsicomotor, a aquisição da linguagem e a formação de vínculos afetivos. De acordo com a entidade, “o uso indiscriminado de mídias eletrônicas pode trazer prejuízos à saúde física e mental das crianças, como sedentarismo, distúrbios do sono, irritabilidade e atraso no desenvolvimento da fala e da atenção”.

Além dos aspectos físicos e cognitivos, o uso excessivo de telas interfere diretamente nas relações interpessoais. Crianças que passam muitas horas em frente a dispositivos digitais tendem a ter menos oportunidades de brincar com outras crianças, resolver conflitos, negociar regras e desenvolver empatia. O convívio social, essencial para o amadurecimento emocional e social, acaba sendo substituído por interações virtuais, muitas vezes unilaterais e pouco significativas.

Segundo Papalia e Feldman (2013), “o desenvolvimento saudável da criança requer interações humanas reais, com toque, contato visual e linguagem corporal, elementos que não podem ser plenamente substituídos pelas tecnologias digitais”.

Isso significa que, apesar dos avanços das mídias interativas, elas não oferecem a complexidade sensorial e afetiva necessária para o crescimento saudável na primeira infância. É no contato com o outro, no chão da sala, no quintal ou no parque, que a criança desenvolve empatia, autonomia, capacidade de comunicação e senso de cooperação.

Outro ponto preocupante é o uso das telas como estratégia para regular o comportamento das crianças. É comum observar pais e responsáveis oferecendo celulares ou tablets como forma de acalmar, distrair ou até recompensar os pequenos. Essa prática, embora funcional a curto prazo, pode dificultar o desenvolvimento da autorregulação emocional e criar uma relação de dependência com os dispositivos. Como afirma Christakis (2016), “as crianças precisam aprender a lidar com o tédio e com as emoções, e isso só é possível quando têm tempo e espaço para vivenciar experiências reais”.

Portanto, é fundamental que a sociedade, em especial a escola e a família, compreenda os riscos associados ao uso indiscriminado das telas na infância. É necessário estabelecer limites claros e criar oportunidades para que as crianças possam explorar o mundo real com liberdade, criatividade e segurança. O resgate do brincar real não se trata de uma negação da tecnologia, mas de uma escolha consciente por uma infância mais conectada com o corpo, com o outro e com o presente.

O BRINCAR REAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Muito mais do que simples entretenimento, o ato de brincar representa uma forma legítima de expressão, descoberta e construção de conhecimento.

Por meio do brincar real — aquele que envolve o corpo, os sentidos, a imaginação e a interação com o mundo concreto — a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais essenciais para sua formação como sujeito ativo e criativo.

Na perspectiva da educação infantil, o brincar é reconhecido como direito e como base da aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) afirma que “as interações e brincadeiras são práticas fundamentais para a educação infantil”, pois garantem à criança a possibilidade de explorar, experimentar, imitar, criar e comunicar-se com o outro e com o mundo. O brincar real permite à criança vivenciar situações variadas e resolver problemas de maneira autônoma, promovendo o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Segundo Kishimoto (2011), referência na área da ludicidade, “a brincadeira é a atividade privilegiada da infância, sendo o meio pelo qual a criança compreende e reorganiza a realidade”. Diferente das atividades mediadas por telas, que muitas vezes oferecem estímulos prontos, lineares e repetitivos, o brincar real é aberto, criativo e imprevisível. Ele convida a criança a assumir o protagonismo, experimentar papéis sociais, lidar com frustrações e desenvolver sua imaginação.

Brincadeiras de faz de conta, jogos simbólicos, atividades com blocos, areia, barro, água, papel, tecidos e materiais não estruturados são extremamente potentes para o desenvolvimento. Tais brincadeiras favorecem a construção da linguagem, a coordenação motora fina e ampla, o raciocínio lógico, o controle emocional e o fortalecimento dos vínculos afetivos. Para Vygotsky (1991), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual, como se estivesse uma cabeça acima de si mesma”. Essa afirmação destaca o papel do brincar como mediador da aprendizagem e da superação de limites.

Além disso, o brincar real oferece experiências sensoriais que são insubstituíveis para a criança. O toque, o cheiro, o som, o peso e a textura dos objetos contribuem para a construção de esquemas mentais que organizam o pensamento e a memória. Em ambientes digitais, essas experiências sensoriais são reduzidas ou ausentes, o que empobrece o repertório da criança e compromete a qualidade do seu desenvolvimento.

É importante destacar que o brincar também tem uma função terapêutica e emocional. Através dele, a criança elabora medos, frustrações e conflitos internos. Brincar com bonecos, representar situações familiares, correr, construir e destruir são formas saudáveis de expressão emocional e de experimentação do mundo. Como aponta Winnicott (1975), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a personalidade integral”.

Portanto, o brincar real deve ser garantido como prática cotidiana nas instituições de educação infantil e incentivado pelas famílias. Ele não deve ser substituído por atividades digitais, mas sim reconhecido como linguagem própria da criança e como estratégia pedagógica potente, que respeita os tempos, os interesses e a natureza do desenvolvimento infantil.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A construção de uma infância rica em experiências significativas e reais, com valorização do brincar, depende diretamente da atuação integrada da escola e da família. Ambas têm papel decisivo na garantia dos direitos das crianças ao tempo, ao espaço e à liberdade para brincar, explorar e aprender por meio do corpo e das relações. Quando esses dois núcleos fundamentais da vida infantil compartilham valores e práticas que respeitam o desenvolvimento natural da criança, criam-se condições mais saudáveis e potentes para o seu crescimento integral.

No contexto escolar, especialmente na educação infantil, o brincar deve ser reconhecido não apenas como atividade recreativa, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A escola tem o compromisso de criar ambientes acolhedores e desafiadores, que ofereçam materiais diversos, tempo livre de qualidade e mediações sensíveis. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), “as instituições devem garantir à criança o direito de brincar, como forma de expressão, pensamento, interação e aprendizagem”. Essa concepção rompe com visões tradicionais que subordinam o brincar ao ensino formal ou o tratam como perda de tempo.

A mediação do educador é fundamental nesse processo. O professor da educação infantil não apenas observa e organiza o espaço do brincar, mas também atua como parceiro da criança em suas explorações. Ele escuta, provoca, amplia e dá sentido às ações da criança. Como afirma Oliveira (2002), “a função do educador é oferecer contextos de aprendizagem ricos em significado, sem antecipar etapas ou limitar a ação criativa da criança”. Assim, a escola torna-se um lugar de encantamento, onde o brincar é valorizado como forma legítima de conhecer o mundo.

Por sua vez, a família exerce influência profunda sobre os hábitos e valores das crianças. Em um cenário onde o uso de telas é frequentemente normalizado dentro de casa, é preciso que pais e responsáveis sejam sensibilizados sobre os impactos do excesso de tecnologia e a importância do brincar real. A substituição de momentos de convivência, diálogo e brincadeira por longas horas diante de dispositivos digitais pode enfraquecer vínculos afetivos e prejudicar o desenvolvimento emocional e social da criança.

Para Winnicott (1975), “sem o brincar, a vida se torna insuportável”. Essa frase expressa de forma contundente o papel vital da ludicidade na constituição do ser humano. Cabe à família, portanto, oferecer tempo de qualidade com os filhos, promover brincadeiras compartilhadas, limitar o uso de telas e estimular o contato com a natureza, com brinquedos simples e com outras crianças. A valorização de brinquedos não estruturados, da imaginação e da espontaneidade deve ser parte do cotidiano doméstico.

Além disso, é importante que haja uma parceria efetiva entre escola e família. Reuniões, rodas de conversa, projetos pedagógicos e ações conjuntas podem promover o diálogo sobre o desenvolvimento infantil e alinhar as práticas educativas. Quando escola e família compreendem que brincar é um direito e uma necessidade vital da infância, é possível construir uma cultura de cuidado, respeito e valorização da infância como fase única e insubstituível.

Nesse sentido, o compromisso ético e político com o brincar ultrapassa as paredes da escola. Ele se manifesta na construção de uma sociedade que compreende a criança como sujeito de direitos e valoriza as experiências que a tornam autônoma, criativa, crítica e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre os impactos do uso excessivo de telas na infância e a importância do resgate do brincar real como prática fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Observou-se que o contato precoce com dispositivos digitais, embora muitas vezes naturalizado no cotidiano das famílias, pode trazer prejuízos significativos à saúde física, emocional, cognitiva e social da criança, interferindo negativamente em sua formação.

Em contraponto, o brincar real — livre, criativo e conectado com o mundo concreto — se apresenta como uma potente ferramenta pedagógica e uma necessidade vital da infância. Por meio dele, a criança interage, experimenta, elabora emoções, constrói conhecimentos e desenvolve sua autonomia. Essa forma de brincar não apenas enriquece o repertório da criança, mas também promove vínculos afetivos e aprendizagens significativas.

Diante desse cenário, é fundamental que a escola e a família assumam uma postura ativa na valorização do brincar, promovendo ambientes e tempos propícios para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. Cabe aos educadores e responsáveis refletirem sobre o uso consciente da tecnologia e defenderem o direito da criança de vivenciar plenamente sua infância, com liberdade, ludicidade e afeto.

Assim, crescer sem telas em excesso não significa negar os avanços tecnológicos, mas garantir que eles não substituam o essencial: o toque, o olhar, a presença e o brincar. É no chão da sala, no quintal, na roda, no faz de conta, que a infância acontece em sua plenitude e potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CHRISTAKIS, Dimitri. Interactive media use at younger than the age of 2 years: time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? Journal of the American Medical Association Pediatrics, v. 166, n. 12, p. 1105–1106, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CHRISTAKIS, Dimitri. Interactive media use at younger than the age of 2 years: time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? Journal of the American Medical Association Pediatrics, v. 166, n. 12, p. 1105–1106, 2012.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTOR : CÁSSIA APARECIDA DA COSTA ALVES

RESUMO

O presente artigo aborda o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil, compreendendo sua relevância para a formação integral do sujeito na primeira infância. O objetivo central é analisar como a promoção dessas competências contribui para a construção da autonomia, da empatia, do autocontrole e das habilidades de convivência social nas crianças pequenas. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de estudos recentes sobre educação emocional, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas que favorecem a socialização e a expressão dos sentimentos. O estudo evidencia que o espaço educativo é essencial para o fortalecimento das dimensões emocionais e sociais, especialmente quando mediado por práticas intencionais, afetivas e respeitosas por parte dos educadores. Observa-se que o desenvolvimento socioemocional, quando trabalhado de forma planejada e constante, favorece não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a construção de vínculos, o respeito mútuo e a resolução de conflitos, aspectos fundamentais para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Conclui-se que a inserção consciente de atividades e estratégias voltadas para o fortalecimento emocional e social das crianças é indispensável no cotidiano da Educação Infantil, sendo responsabilidade da escola, em parceria com as famílias, criar ambientes seguros e estimulantes que favoreçam esse desenvolvimento. O trabalho contribui para a reflexão sobre o papel da escola na formação de sujeitos sensíveis, críticos e preparados para lidar com suas emoções e relações desde a infância.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; competências socioemocionais; primeira infância; educação infantil; formação do sujeito.

ABSTRACT

This article addresses the development of social and emotional skills in Early Childhood Education, emphasizing their importance for the integral formation of the child during early childhood. The main objective is to analyze how the promotion of these skills contributes to the development of autonomy, empathy, self-regulation, and social interaction abilities in young children.

The research was conducted through a qualitative approach based on a bibliographic review of recent studies on emotional education, child development, and pedagogical practices that foster socialization and emotional expression. The study highlights that the educational environment plays a crucial role in strengthening emotional and social dimensions, especially when guided by intentional, affectionate, and respectful actions by educators. It was observed that socioemotional development, when addressed consistently and strategically, enhances not only cognitive learning but also the construction of bonds, mutual respect, and conflict resolution, which are essential for the practice of citizenship from early years. The conclusion is that the conscious inclusion of activities and strategies focused on emotional and social development is essential in Early Childhood Education. It is the responsibility of the school, in partnership with families, to create safe and stimulating environments that support this development. This work contributes to the reflection on the role of schools in forming sensitive, critical individuals prepared to manage their emotions and relationships from early childhood.

Keywords: child development; social-emotional skills; early childhood; early childhood education; subject formation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Entre essas dimensões, o desenvolvimento socioemocional tem ganhado crescente atenção nas últimas décadas, especialmente diante das transformações sociais, culturais e educacionais que exigem indivíduos mais empáticos, resilientes e preparados para lidar com os desafios das relações interpessoais. As competências socioemocionais — tais como a empatia, o autocontrole, a colaboração, a capacidade de lidar com frustrações e de expressar sentimentos — são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de si e do outro, desde os primeiros anos de vida.

A escolha por este tema surgiu da observação cotidiana em contextos escolares e da constatação de que, muitas vezes, o aspecto emocional ainda é negligenciado no planejamento pedagógico.

. Em uma sociedade marcada pela rapidez das mudanças e pela crescente presença das tecnologias, as crianças estão sendo expostas a múltiplas formas de interação, o que exige cada vez mais preparo emocional e social para a construção de vínculos saudáveis. Diante disso, a escola, especialmente na Educação Infantil, tem um papel essencial na mediação desses processos, oferecendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral.

A relevância deste estudo se fundamenta em três esferas principais: social, educacional e científica. Do ponto de vista social, compreender e valorizar o desenvolvimento socioemocional na infância contribui para a formação de cidadãos mais humanos, empáticos e preparados para a vida em sociedade. Em termos educacionais, trata-se de repensar práticas pedagógicas e estratégias que contemplem o ser humano em sua totalidade, promovendo ambientes acolhedores e estimulantes. Já no aspecto científico, a discussão amplia o campo de estudos sobre a infância e contribui para o aprofundamento de pesquisas que relacionam emoção, cognição e aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância das competências socioemocionais para a formação do sujeito na primeira infância, destacando o papel da Educação Infantil nesse processo. Como objetivos específicos, busca-se identificar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento emocional e social das crianças pequenas; compreender de que forma a interação com os pares e com os adultos influencia nesse desenvolvimento; e refletir sobre o papel do educador como mediador das emoções no ambiente escolar.

Com base em uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, o estudo apresenta uma análise teórica sobre o tema, articulando conceitos do campo da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia e da educação emocional. A partir dessa análise, pretende-se contribuir para a construção de práticas mais conscientes e sensíveis na Educação Infantil, fortalecendo o olhar integral sobre a criança como sujeito ativo, emocional e social em constante formação. Assim, ao reconhecer a importância das competências socioemocionais desde os primeiros anos de vida, reafirma-se o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente humanizadora.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, é uma fase decisiva na constituição do sujeito. Nessa etapa, ocorrem intensos processos de desenvolvimento neurológico, afetivo, motor e cognitivo que servirão de base para todas as aprendizagens futuras. Trata-se de um período em que a criança está em pleno processo de formação de identidade, de construção de vínculos e de organização emocional. Nesse sentido, os estímulos recebidos, as interações vivenciadas e o acolhimento emocional exercem papel fundamental em sua constituição como sujeito social.

Segundo a literatura especializada, os primeiros anos de vida são sensíveis e determinantes para o desenvolvimento de estruturas cerebrais relacionadas à linguagem, ao pensamento e às emoções. Conforme apontado por um estudo clássico da neurociência aplicada à educação, “as experiências vividas pela criança na primeira infância moldam não apenas suas capacidades cognitivas, mas também sua saúde emocional e comportamento social ao longo da vida” (Autor, ano). Ou seja, as relações estabelecidas nesse período têm efeito direto sobre o modo como o sujeito vai sentir, reagir, interagir e aprender ao longo de sua trajetória.

No contexto da Educação Infantil, é fundamental que a escola reconheça a criança como um ser completo, dotado de emoções, pensamentos e desejos, que aprende por meio da interação com o meio e com o outro. Isso exige um olhar sensível e respeitoso para os processos emocionais vivenciados pelas crianças. Ainda hoje, muitas práticas escolares priorizam apenas aspectos cognitivos, desconsiderando a importância de se trabalhar as emoções de forma planejada e contínua. Tal visão reducionista compromete a formação integral da criança, pois ignora uma dimensão essencial do seu desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de considerar todas as dimensões do desenvolvimento humano na Educação Infantil.

O documento destaca que “as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, por meio das quais as crianças constroem sentidos sobre si, os outros e o mundo” (BRASIL, 2017). A brincadeira, nesse contexto, não é apenas um momento de lazer, mas um espaço potente de construção de vínculos, expressão de sentimentos e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Além disso, a afetividade exerce papel estruturante nas relações de aprendizagem e no desenvolvimento emocional da criança. Conforme já afirmado por estudiosos da psicologia da educação, “não se aprende com quem não se estabelece vínculo” (Autor, ano). Isso demonstra a importância da presença de adultos que acolham, escutem e acompanhem as crianças com empatia e atenção. O educador, nesse cenário, deve estar atento às manifestações emocionais, aos conflitos e às conquistas das crianças, auxiliando-as na nomeação dos sentimentos, no respeito aos colegas e na construção de atitudes cooperativas.

Diante disso, o desenvolvimento integral na primeira infância não pode ser dissociado das relações humanas. Valorizar a dimensão emocional e social é reconhecer que a criança precisa ser escutada, compreendida e estimulada em sua totalidade. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui para a formação de sujeitos mais seguros, empáticos e preparados para conviver em sociedade.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FUNDAMENTOS E IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo lidar de forma equilibrada com suas emoções, tomar decisões conscientes, estabelecer relações interpessoais saudáveis e agir com empatia e responsabilidade. Essas competências são aprendidas desde os primeiros anos de vida e, quando estimuladas adequadamente, contribuem para a formação de sujeitos mais seguros, resilientes e colaborativos.

Na Educação Infantil, trabalhar as competências socioemocionais significa reconhecer a criança como um ser emocional, que aprende por meio das relações, das experiências e das interações com o outro.

De acordo com a definição amplamente aceita no campo da educação emocional, essas competências envolvem “a habilidade de perceber, compreender e manejar emoções, bem como de se relacionar positivamente com os outros” (Autor, ano). Assim, o desenvolvimento dessas habilidades impacta diretamente na maneira como a criança lida com frustrações, compartilha sentimentos e coopera em grupo.

A escola, como espaço privilegiado de socialização, tem papel central na promoção dessas competências. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em sua abordagem para a Educação Infantil, destaca a importância da convivência, do respeito às diferenças e da expressão de sentimentos como parte fundamental do processo educativo. Segundo o documento, “o reconhecimento e a valorização das emoções e sentimentos devem fazer parte da rotina e das práticas pedagógicas, como elementos constituintes do desenvolvimento integral” (BRASIL, 2017). Essa orientação reforça que o trabalho com as emoções não deve ser pontual ou isolado, mas constante e articulado ao cotidiano pedagógico.

Para isso, é necessário que o educador planeje intencionalmente situações que favoreçam o desenvolvimento socioemocional das crianças. Práticas como rodas de conversa sobre sentimentos, dramatizações, contação de histórias com temáticas emocionais e jogos cooperativos são estratégias eficazes para ampliar a consciência emocional e fortalecer os vínculos sociais. Conforme destaca um pesquisador da área, “crianças pequenas aprendem a lidar com emoções e conflitos observando os adultos e praticando em situações reais, com mediação adequada” .

Além das práticas diretas, o ambiente escolar como um todo deve ser acolhedor e seguro, pois um espaço emocionalmente positivo contribui para que a criança se sinta respeitada e pertencente. A segurança emocional é pré-requisito para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Como afirma um especialista em educação infantil: “Não há aprendizagem sem vínculo; não há vínculo sem escuta; e não há escuta sem afeto” . Isso implica repensar o papel do educador como modelo emocional e cuidador da saúde emocional das crianças.

Outro aspecto relevante é que o desenvolvimento das competências socioemocionais tem impacto direto no futuro escolar e pessoal da criança. Pesquisas apontam que crianças que desenvolvem empatia, autocontrole e habilidades sociais desde cedo apresentam melhor desempenho acadêmico e maior capacidade de resolução de conflitos . Além disso, tornam-se adultos mais equilibrados e éticos em suas relações.

Portanto, investir nas competências socioemocionais na Educação Infantil é promover uma educação integral, humanizadora e comprometida com a formação de sujeitos conscientes de si, do outro e do mundo. Ao considerar a emoção como parte indissociável do processo de aprendizagem, a escola assume seu papel transformador e se coloca como um espaço de construção de cidadania desde os primeiros anos de vida.

O PAPEL DO EDUCADOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS

Na Educação Infantil, o educador assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Muito além da transmissão de conhecimentos, sua atuação envolve acolher, escutar, observar e mediar as experiências emocionais que emergem nas interações cotidianas. O educador é, portanto, uma figura de referência afetiva e relacional, capaz de criar um ambiente seguro, onde a criança se sinta valorizada, respeitada e livre para expressar seus sentimentos.

A prática pedagógica na primeira infância deve considerar a criança em sua integralidade, valorizando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais. Segundo uma importante abordagem humanista da educação, “educar é um ato de amor, por isso, exige coragem, escuta e entrega” (Autor, ano). Esse olhar sensível exige do professor competências emocionais desenvolvidas e disposição para construir vínculos significativos com os pequenos.

A escuta ativa, por exemplo, é uma estratégia potente na mediação de conflitos e na valorização das emoções. Quando a criança é ouvida com atenção, ela sente-se pertencente e compreendida. “A criança precisa ser ouvida não apenas com os ouvidos, mas com o coração. O educador que escuta com empatia transforma o ambiente escolar em um espaço de confiança e aprendizagem” .

adequada”

Além das práticas diretas, o ambiente escolar como um todo deve ser acolhedor e seguro, pois um espaço emocionalmente positivo contribui para que a criança se sinta respeitada e pertencente. A segurança emocional é pré-requisito para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Como afirma um especialista em educação infantil: “Não há aprendizagem sem vínculo; não há vínculo sem escuta; e não há escuta sem afeto” Isso implica repensar o papel do educador como modelo emocional e cuidador da saúde emocional das crianças.

Outro aspecto relevante é que o desenvolvimento das competências socioemocionais tem impacto direto no futuro escolar e pessoal da criança. Pesquisas apontam que crianças que desenvolvem empatia, autocontrole e habilidades sociais desde cedo apresentam melhor desempenho acadêmico e maior capacidade de resolução de conflitos . Além disso, tornam-se adultos mais equilibrados e éticos em suas relações.

Portanto, investir nas competências socioemocionais na Educação Infantil é promover uma educação integral, humanizadora e comprometida com a formação de sujeitos conscientes de si, do outro e do mundo. Ao considerar a emoção como parte indissociável do processo de aprendizagem, a escola assume seu papel transformador e se coloca como um espaço de construção de cidadania desde os primeiros anos de vida.

O PAPEL DO EDUCADOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS

Na Educação Infantil, o educador assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Muito além da transmissão de conhecimentos, sua atuação envolve acolher, escutar, observar e mediar as experiências emocionais que emergem nas interações cotidianas. O educador é, portanto, uma figura de referência afetiva e relacional, capaz de criar um ambiente seguro, onde a criança se sinta valorizada, respeitada e livre para expressar seus sentimentos.

A prática pedagógica na primeira infância deve considerar a criança em sua integralidade, valorizando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais. Segundo uma importante abordagem humanista da educação, “educar é um ato de amor, por isso, exige coragem, escuta e entrega” (Autor, ano). Esse olhar sensível exige do professor competências emocionais desenvolvidas e disposição para construir vínculos significativos com os pequenos.

A escuta ativa, por exemplo, é uma estratégia potente na mediação de conflitos e na valorização das emoções. Quando a criança é ouvida com atenção, ela sente-se pertencente e compreendida. “A criança precisa ser ouvida não apenas com os ouvidos, mas com o coração. O educador que escuta com empatia transforma o ambiente escolar em um espaço de confiança e aprendizagem” (. Essa escuta não é passiva, mas envolve acolher o sentimento, legitimar a experiência e auxiliar a criança a nomear o que sente, desenvolvendo, assim, sua consciência emocional.

Nesse sentido, práticas pedagógicas humanizadoras devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. Atividades como rodas de conversa sobre sentimentos, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, leitura de histórias que abordam emoções (como medo, alegria, tristeza e raiva) e projetos que envolvam a convivência e a empatia são exemplos de ações que favorecem o desenvolvimento socioemocional. “A mediação pedagógica é essencial para que a criança compreenda que sentir raiva, tristeza ou frustração é natural, e que existem formas respeitosas de lidar com essas emoções” .

Outro aspecto relevante é a coerência entre o discurso e a prática do educador. A criança aprende mais pelo exemplo do que pela instrução. Quando o professor age com respeito, paciência e acolhimento, ele ensina com o próprio comportamento como lidar com as emoções e com o outro. A atitude do adulto serve como modelo para que a criança internalize valores como empatia, solidariedade e escuta.

Para que isso seja possível, é imprescindível que o educador também receba apoio e formação contínua. Muitas vezes, os profissionais da Educação Infantil não se sentem preparados para lidar com as demandas emocionais das crianças ou com os próprios sentimentos. “Cuidar das emoções das crianças exige que o educador também seja cuidado e reconhecido em sua humanidade” (Autor, ano). Assim, as instituições educacionais devem investir em momentos de formação, reflexão e autocuidado, promovendo o bem-estar emocional dos profissionais.

Por fim, é importante destacar que práticas pedagógicas humanizadoras não se restringem a metodologias ou atividades específicas, mas envolvem uma postura ética e relacional. Trata-se de construir um ambiente escolar baseado no

respeito, na escuta, na cooperação e no reconhecimento do outro como sujeito. Como afirma uma educadora contemporânea, “educar humanamente é reconhecer a criança como um ser de direitos, emoções e potencialidades” . Essa abordagem, quando assumida com intencionalidade, contribui de forma significativa para a construção de uma infância mais plena, consciente e emocionalmente saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação integral da criança na Educação Infantil requer uma compreensão ampla sobre seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos e, especialmente, socioemocionais. Ao longo deste artigo, discutiu-se a relevância da primeira infância como período decisivo para a construção do sujeito, bem como a importância das competências socioemocionais como elementos estruturantes da personalidade, das relações e da aprendizagem.

Evidenciou-se que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais – como empatia, autocontrole, cooperação, respeito ao outro e reconhecimento das próprias emoções – é favorecido por experiências significativas, vínculos afetivos seguros e práticas pedagógicas humanizadoras. Nesse sentido, o papel do educador é determinante, tanto como mediador dessas vivências quanto como modelo emocional para as crianças.

A escola, portanto, deve ser um espaço onde a criança se sinta acolhida, respeitada e incentivada a expressar suas emoções de maneira saudável. Isso exige que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos princípios da escuta ativa, da valorização da diversidade emocional e da promoção de relações respeitosas e cooperativas. Assim, o desenvolvimento socioemocional não deve ser visto como um complemento, mas como parte essencial do processo educativo desde os primeiros anos de vida.

Conclui-se que investir na formação socioemocional das crianças é uma ação de grande impacto social e educativo, pois contribui para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da cidadania. Além disso, ressalta-se a necessidade de que os educadores sejam continuamente formados e apoiados, para que

possam exercer seu papel com sensibilidade, ética e compromisso com uma educação verdadeiramente humanizadora. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, emoções e potencialidades deve nortear as políticas públicas, os currículos e as práticas cotidianas da Educação Infantil, contribuindo para

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2025.

DAMÁSIO, Antonio R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil: perspectivas de formação e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jutta; WIGGERS, Vanessa. A escuta das crianças pequenas: pensar a prática na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2022.

A GEOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS

AUTOR: JOSÉ ROFRIGUES DA SILVA JÚNIOR

RESUMO

O presente artigo aborda a Geografia como instrumento fundamental para a compreensão das desigualdades socioespaciais presentes na sociedade contemporânea. O objetivo principal é analisar de que forma o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de sujeitos críticos capazes de reconhecer, interpretar e questionar as disparidades no uso e na ocupação do espaço. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de obras e documentos que tratam da educação geográfica e das relações entre espaço, sociedade e poder. A análise considerou a importância da Geografia escolar como meio de promover uma leitura crítica do território, evidenciando como fatores históricos, políticos e econômicos influenciam diretamente na produção do espaço e nas desigualdades nele refletidas. Os resultados indicam que, quando trabalhada de forma contextualizada e articulada ao cotidiano dos estudantes, a Geografia permite a construção de uma consciência espacial crítica e engajada. Nesse sentido, o ensino geográfico assume um papel social relevante, ao ampliar o olhar dos alunos sobre os problemas estruturais que afetam diferentes territórios, promovendo reflexões sobre justiça social, cidadania e equidade. Conclui-se que é essencial valorizar práticas pedagógicas que desenvolvam a leitura do espaço como construção histórica e social, tornando a disciplina um recurso potente para a transformação social.

Palavras-chave:
Geografia; Educação; Desigualdades; Espaço; Sociedade.

ABSTRACT

This article discusses Geography as a fundamental tool for understanding socio-spatial inequalities in contemporary society. The main objective is to analyze how Geography teaching can contribute to the formation of critical individuals capable of recognizing, interpreting, and questioning disparities in the use and occupation of space. The research was conducted through a qualitative approach, based on bibliographic review of works and documents related to geographic education and the relationships between space, society, and power. The analysis emphasized the importance of school Geography in promoting a critical reading of the territory, highlighting how historical, political, and economic factors directly influence spatial production and the inequalities reflected therein.

. The results indicate that, when taught in a contextualized way and connected to students' daily lives, Geography enables the development of a critical and engaged spatial awareness. In this sense, geographic education plays a socially relevant role by expanding students' understanding of structural problems affecting different territories and fostering reflections on social justice, citizenship, and equity. It is concluded that pedagogical practices that encourage the reading of space as a historical and social construction are essential, making the discipline a powerful tool for social transformation.

Keywords:
Geography; Education; Inequalities; Space; Society.

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência humana e social, tem como um
a de suas principais funções a análise das dinâmicas espaciais, compreendendo como os diferentes grupos sociais produzem, organizam e ocupam o espaço. Dentro desse campo, destaca-se a importância de entender as desigualdades socioespaciais, isto é, as assimetrias existentes entre diferentes regiões e populações em relação ao acesso a serviços, infraestrutura, oportunidades e qualidade de vida. Essas desigualdades são expressões concretas das relações de poder, do desenvolvimento econômico desigual e das políticas públicas muitas vezes ineficientes ou excludentes. Nesse sentido, a Geografia torna-se um instrumento potente para revelar, analisar e questionar tais desigualdades, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A escolha deste tema parte da constatação de que vivemos em um país marcado por profundas desigualdades sociais e espaciais, onde a distribuição de bens, serviços e direitos é extremamente desigual entre os territórios. Essa realidade se reflete nas cidades, nos campos, nas periferias e nos centros urbanos. Ao mesmo tempo, nota-se que, no contexto educacional, muitas vezes o ensino de Geografia é tratado de forma descontextualizada, com foco excessivo em memorização de conteúdos, o que dificulta a compreensão crítica da realidade vivida pelos estudantes.

Por isso, é fundamental repensar as práticas pedagógicas em Geografia, valorizando abordagens que favoreçam a análise das desigualdades socioespaciais a partir do cotidiano dos alunos e de sua inserção no território.

A relevância deste estudo se justifica por sua contribuição tanto no campo educacional quanto no social. Do ponto de vista educacional, ele propõe reflexões sobre a prática docente e sobre a importância de um ensino de Geografia mais significativo e crítico. Já no campo social, destaca-se a possibilidade de desenvolver, por meio da educação, sujeitos mais conscientes das injustiças que estruturam o espaço geográfico e mais preparados para atuar de forma ética e transformadora na sociedade. Além disso, a discussão sobre as desigualdades socioespaciais ganha cada vez mais urgência diante dos desafios contemporâneos, como o crescimento das periferias urbanas, a segregação socioespacial, a crise ambiental e a exclusão de populações vulneráveis.

O objetivo geral deste artigo é analisar como o ensino de Geografia pode se constituir como um instrumento eficaz para a compreensão das desigualdades socioespaciais, favorecendo a formação de sujeitos críticos. Como objetivos específicos, propõe-se: a) discutir o conceito de desigualdade socioespacial no contexto geográfico; b) refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam o entendimento crítico dessas desigualdades; e c) indicar caminhos para tornar o ensino de Geografia mais conectado com a realidade dos estudantes e mais comprometido com a justiça social.

Ao abordar essas questões, espera-se contribuir para o fortalecimento do papel da Geografia escolar como ferramenta de análise da realidade, superando uma abordagem meramente conteudista e promovendo o desenvolvimento de competências voltadas para a leitura crítica do espaço e das relações sociais nele estabelecidas.

DESENVOLVIMENTO

A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E AS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS

A compreensão do espaço geográfico como um produto histórico e social é fundamental para a análise das desigualdades que marcam as sociedades contemporâneas.

. O espaço não é neutro nem homogêneo; ele é continuamente transformado pelas relações humanas, que se expressam em formas visíveis e invisíveis de apropriação e organização do território. Nesse sentido, a Geografia fornece instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar essas transformações e identificar as desigualdades socioespaciais nelas implicadas.

A produção do espaço é resultado direto das ações humanas em interação com os recursos naturais, sempre mediadas por relações sociais. Como afirma Milton Santos (2006), “o espaço é uma instância dinâmica, construída pelas relações econômicas, sociais, políticas e culturais em constante movimento”. Assim, o território não pode ser analisado apenas sob a ótica física ou natural; é necessário considerar os agentes sociais envolvidos na sua produção, como o Estado, o mercado, os movimentos sociais e as populações locais.

No contexto urbano, essa produção desigual do espaço é facilmente observada. As cidades brasileiras, por exemplo, refletem uma lógica excludente de crescimento, na qual as áreas centrais concentram os investimentos públicos e privados, enquanto as periferias permanecem carentes de infraestrutura básica, transporte, segurança e equipamentos públicos. Segundo Corrêa (1995), “as formas espaciais das cidades revelam a seletividade do capital e do Estado em investir em determinados lugares, gerando uma cidade fragmentada e desigual”. Essa seletividade é parte de um processo maior de reprodução da desigualdade social no espaço.

Além da cidade, o meio rural também expressa intensamente as desigualdades socioespaciais. A estrutura fundiária brasileira, marcada historicamente pela concentração da terra, perpetua uma lógica de exclusão de pequenos produtores, povos indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas. Essa concentração não é apenas um dado estatístico, mas uma expressão concreta de como o espaço é apropriado por poucos em detrimento de muitos. A ausência de políticas públicas eficazes para garantir acesso à terra, crédito agrícola e assistência técnica reforça esse cenário, dificultando a autonomia das populações camponesas e mantendo as disparidades regionais.

Outro aspecto relevante da produção desigual do espaço está relacionado à mobilidade e ao acesso. O direito à cidade e ao território, muitas vezes, é negado a determinados grupos sociais, como mulheres, pessoas negras, populações periféricas e pessoas com deficiência, que enfrentam barreiras estruturais para circular, trabalhar e viver com dignidade em determinados espaços. Tais barreiras são físicas — como a ausência de transporte ou infraestrutura —, mas também simbólicas, como o racismo ambiental ou a violência institucionalizada.

Dessa forma, as desigualdades socioespaciais devem ser compreendidas como expressões materiais de uma sociedade que organiza seus territórios a partir de interesses específicos. A Geografia crítica, nesse sentido, tem o papel de desnaturalizar essas desigualdades, mostrando que elas são construídas histórica e politicamente. Como destaca Lefebvre (1991), “o espaço é um produto social, construído por relações de poder, de dominação e de resistência”.

É nesse cenário que o ensino de Geografia pode desempenhar uma função estratégica, ao permitir que os estudantes reconheçam e reflitam sobre as causas e consequências dessas desigualdades em seus próprios contextos. Quando os alunos compreendem que a distribuição desigual dos recursos, dos serviços e das oportunidades não é aleatória, mas fruto de processos históricos e decisões políticas, eles se tornam mais preparados para atuar de forma crítica e transformadora na sociedade.

Portanto, compreender a produção do espaço e suas desigualdades é essencial para a formação de uma consciência geográfica crítica. Essa compreensão permite não apenas identificar os problemas existentes, mas também pensar em alternativas mais justas e sustentáveis de organização do território. A Geografia, nesse sentido, se apresenta como uma ferramenta poderosa para revelar as lógicas ocultas que estruturam o espaço e, ao mesmo tempo, para promover uma educação voltada à justiça social.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

O ensino de Geografia, mais do que a simples transmissão de conteúdos, deve ser entendido como um processo formativo que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

. A Geografia escolar não pode se limitar à memorização de nomes de países, capitais ou acidentes geográficos, pois seu verdadeiro potencial está em proporcionar ao aluno uma leitura reflexiva e contextualizada do mundo em que vive. Nesse sentido, o ensino de Geografia torna-se fundamental para que o sujeito compreenda as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que produzem o espaço e, principalmente, as desigualdades que o estruturam.

Uma prática pedagógica significativa deve considerar o espaço vivido pelos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico. De acordo com Callai (2013), “é preciso partir do lugar onde o aluno vive para depois levá-lo a compreender o mundo mais amplo; é do próximo que se vai ao distante, do conhecido ao desconhecido”. Isso implica reconhecer o território dos estudantes, suas experiências cotidianas e sua vivência como fontes legítimas de conhecimento. Essa abordagem favorece a construção de um ensino mais significativo, pois estabelece uma ponte entre o conteúdo escolar e a realidade concreta do aluno.

Além disso, o ensino de Geografia deve valorizar o uso de metodologias ativas e investigativas, que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. Práticas como o estudo do meio, a análise de imagens e mapas, o uso de reportagens, a elaboração de projetos e a discussão de temas da atualidade são fundamentais para estimular a curiosidade, a autonomia e o posicionamento crítico. Para Cavalcanti (2008), “ensinar Geografia é ensinar a interpretar o mundo, a desenvolver uma consciência geográfica que permita entender os processos que produzem as desigualdades e as injustiças espaciais”.

A abordagem crítica da Geografia também requer a superação de uma didática fragmentada e descontextualizada. Muitas vezes, o conteúdo é apresentado de forma estanque, desconectado dos problemas sociais e ambientais contemporâneos. Essa perspectiva tradicional reforça a ideia de que a Geografia é uma disciplina puramente descritiva, desvalorizando seu potencial como ferramenta de análise social. É necessário, portanto, investir em uma didática que promova a interdisciplinaridade, a problematização e a reflexão, elementos essenciais para a formação de sujeitos capazes de agir no mundo de forma ética e transformadora.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador e orientador do processo de aprendizagem. O educador deve estar comprometido não apenas com a transmissão do conteúdo, mas com a formação integral do estudante. Isso exige sensibilidade para compreender a realidade dos alunos, escuta atenta, domínio dos conteúdos e abertura para o diálogo. Segundo Freire (1996), “o educador não é o que sabe tudo, mas aquele que sabe que ensinar exige escutar, acolher e aprender com os educandos”. Essa postura rompe com o modelo tradicional de ensino, baseado na autoridade do professor como único detentor do saber, e propõe uma relação horizontal, dialógica e colaborativa.

Vale destacar também que a formação crítica no ensino de Geografia contribui para a construção de uma cidadania ativa. Ao compreender as desigualdades socioespaciais e seus determinantes, os alunos desenvolvem a capacidade de questionar as estruturas injustas e de buscar alternativas mais equitativas. A Geografia, nesse sentido, pode ajudar a formar sujeitos mais conscientes dos seus direitos e deveres, preparados para participar das decisões que afetam suas vidas e seus territórios.

Por fim, é importante reforçar que o ensino de Geografia deve ser permanentemente atualizado, dialogando com os desafios do mundo contemporâneo, como as mudanças climáticas, as migrações, a urbanização acelerada, os conflitos por terra e território e as questões étnico-raciais. Ao tratar desses temas com profundidade e sensibilidade, a Geografia escolar se reafirma como um instrumento de leitura crítica do mundo e como uma aliada na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES

O enfrentamento das desigualdades socioespaciais no contexto escolar exige práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdo e se comprometam com uma formação voltada para a justiça social.

Para isso, o ensino de Geografia deve estar ancorado em metodologias críticas, capazes de revelar as relações de poder presentes na produção do espaço e de envolver os estudantes em processos reflexivos, investigativos e propositivos. Nesse contexto, o espaço vivido torna-se o ponto de partida para a análise e a transformação da realidade.

Um dos caminhos pedagógicos mais eficazes nesse processo é a valorização do território do aluno como objeto de estudo. O território, entendido como espaço apropriado, vivido e significado pelos sujeitos, permite que o estudante perceba as desigualdades que o cercam, compreendendo como sua realidade local se insere em um contexto mais amplo de relações econômicas e sociais. Raffestin (1993) afirma que “o território é o resultado de uma ação exercida sobre o espaço; é o espaço humanizado”. Com base nisso, trabalhar com o território local estimula a construção do conhecimento a partir da experiência concreta dos estudantes, favorecendo a formação de sujeitos mais engajados e conscientes.

A cartografia escolar também se destaca como uma ferramenta didática potente na abordagem das desigualdades. Ao produzir e interpretar mapas temáticos, os alunos desenvolvem habilidades de análise espacial e conseguem visualizar com maior clareza as disparidades existentes entre regiões, bairros ou cidades. A chamada “cartografia crítica” permite que o aluno vá além da representação técnica do espaço, compreendendo os significados sociais e políticos dos territórios mapeados. Mapas que mostram distribuição de renda, acesso à saúde, educação e saneamento, por exemplo, são excelentes recursos para discutir as desigualdades socioespaciais de forma concreta e visual.

Outra prática eficaz é o uso do estudo do meio, que possibilita o contato direto com a realidade a ser estudada.

. Ao visitar bairros, áreas rurais ou espaços públicos e realizar observações, entrevistas e registros, os estudantes constroem um olhar mais atento e crítico sobre o espaço em que vivem. Essa metodologia proporciona aprendizagens significativas e reforça o protagonismo estudantil, pois envolve pesquisa, análise e intervenção. Como defende Callai (2013), “o estudo do meio permite ao aluno relacionar o conteúdo escolar com a realidade, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica do espaço geográfico”.

Além das estratégias metodológicas, é fundamental incorporar temas geradores e atuais ao currículo de Geografia, como mobilidade urbana, crise hídrica, habitação, políticas públicas, racismo ambiental, mudanças climáticas, entre outros. Tais temas dialogam diretamente com a vivência dos estudantes e com as desigualdades que os afetam cotidianamente. Ao problematizar essas questões, o professor cria condições para que o aluno compreenda que o espaço é um campo de disputas e que sua transformação está ligada à ação coletiva e à cidadania ativa.

O uso de recursos didáticos variados também contribui para dinamizar as aulas e ampliar a compreensão dos fenômenos espaciais. Imagens de satélite, vídeos documentários, reportagens, fotografias, jogos e aplicativos de geolocalização podem ser utilizados para aproximar o conteúdo da realidade e estimular diferentes formas de aprendizagem. Essas ferramentas, quando utilizadas criticamente, tornam o ensino mais atrativo e participativo.

Por fim, o papel do professor como mediador é indispensável nesse processo. Cabe a ele criar situações de aprendizagem que favoreçam a escuta, o diálogo, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento. Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Isso significa reconhecer que os alunos são sujeitos de conhecimento e que sua vivência deve ser valorizada como parte essencial do processo educativo.

Em síntese, os caminhos pedagógicos para o enfrentamento das desigualdades passam pela adoção de práticas que promovam a consciência crítica, o engajamento social e a construção de saberes significativos. O ensino de Geografia, quando orientado por esses princípios, torna-se um instrumento de transformação e de formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo de maneira ética, responsável e comprometida com a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, enquanto área do conhecimento, possui um papel essencial na compreensão das desigualdades socioespaciais que atravessam a sociedade. Ao analisar como o espaço é produzido a partir de relações históricas, econômicas e sociais, a disciplina permite que os estudantes compreendam as dinâmicas de exclusão e de concentração de recursos e oportunidades que estruturam o território. No ambiente escolar, essa abordagem crítica e reflexiva ganha ainda mais importância, pois possibilita a formação de sujeitos atentos à realidade que os cerca e preparados para atuar de forma consciente e transformadora.

O artigo demonstrou que o ensino de Geografia pode e deve ser um instrumento de leitura do mundo, ao conectar o conteúdo escolar com as vivências dos alunos e com os desafios enfrentados nas cidades, nos campos e nas periferias. As desigualdades espaciais não são apenas números ou mapas; são expressões concretas de um modelo de organização social que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Reconhecer essas desigualdades e refletir sobre suas causas e consequências é fundamental para construir uma educação comprometida com a equidade.

Além disso, foram apresentados caminhos pedagógicos que contribuem para enfrentar essas desigualdades no processo educativo, como o estudo do meio, a cartografia crítica, o uso do território vivido como ponto de partida e a integração de temas sociais e ambientais atuais. Essas práticas favorecem a participação ativa dos estudantes, a valorização dos seus saberes e a construção de uma consciência geográfica crítica.

Por fim, reafirma-se que o ensino de Geografia não deve ser neutro ou despolitizado. Pelo contrário, deve ser orientado por um compromisso ético com a justiça social, promovendo uma formação que possibilite aos estudantes reconhecerem-se como agentes de transformação. Assim, a Geografia se consolida como um instrumento essencial para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às realidades diversas que compõem o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Geografia: ciência da sociedade. Porto Alegre: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

LEFEBVRE, Henri. O espaço social. Campinas: Papirus, 1991.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

HABITOS ALIMENTARES SAUDAVEIS NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

AUTOR :TALITA CRISTINA DOS SANTOS

Resumo:

O objetivo deste artigo é discutir a necessidade de introduzir hábitos alimentares saudáveis na educação infantil, abrangendo crianças de 0 a 5 anos. Diferentes pesquisas acadêmicas consultadas durante o processo investigativo demonstraram a importância de uma alimentação saudável desde a infância, uma vez que deficiências nutricionais, tanto pela desnutrição quanto pela obesidade, impactam negativamente no crescimento e desenvolvimento infantil. O artigo conduziu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em documentos como o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) e DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), além de autores como Cervato (2005), que destaca a importância da educação nutricional de forma lúdica e interativa para o público infantil. As contribuições de Schimitz (2016), que enfatizam a relevância do ambiente escolar na promoção de práticas alimentares saudáveis, e de Lima (2008), que destaca o papel fundamental dos educadores na formação de hábitos alimentares, também foram consideradas. Os resultados obtidos indicam a importância de atividades lúdicas para promover hábitos alimentares saudáveis no cotidiano da educação infantil, contribuindo significativamente para a formação de novos hábitos. Além disso, destaca-se a colaboração entre família e escola como crucial para efetivar, estimular e ampliar esses hábitos. Por fim, constatou-se a necessidade de formações continuadas para os professores sobre o tema abordado na pesquisa.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Educação infantil. Infância. Professor.

Abstract

The objective of this article is to discuss the need to introduce healthy eating habits in early childhood education, covering children aged 0 to 5 years. Different academic studies consulted during the investigative process demonstrated the importance of healthy eating from childhood, since nutritional deficiencies, both due to malnutrition and obesity, negatively impact child growth and development. The article was conducted through a bibliographic research based on documents such as FNDE (National Fund for the Development of Education), PNAE (National School Feeding Program), RCNEI (National Curricular Reference for Early Childhood Education) and DCNEI (National Curricular Guidelines for Early Childhood Education), as well as authors such as Cervato (2005), who highlights the importance of nutritional education in a playful and interactive way for children.

The contributions of Schimitz (2016), who emphasize the relevance of the school environment in promoting healthy eating practices, and Lima (2008), who highlights the fundamental role of educators in the formation of eating habits, were also considered. The results obtained indicate the importance of recreational activities to promote healthy eating habits in the daily routine of early childhood education, contributing significantly to the formation of new habits. In addition, collaboration between family and school is highlighted as crucial to implementing, stimulating and expanding these habits. Finally, it was found that there is a need for ongoing training for teachers on the topic addressed in the research.

Keywords: Healthy eating. Early childhood education. Childhood. Teacher.

INTRODUÇÃO

O tema alimentação saudável destaca-se na promoção da saúde e bem-estar das pessoas, especialmente das crianças de 0 a 5 anos, faixa etária que compreende a educação infantil. A introdução de alimentos saudáveis na infância é crucial, pois é nesse período que as crianças são mais receptivas aos novos conhecimentos. Nesse contexto, a pesquisa enfatiza a importância da estimulação na educação infantil no que se refere ao comportamento alimentar das crianças. Ao trabalhar e desenvolver a consciência delas por meio de atividades lúdicas e projetos pedagógicos criativos, aumentam-se as probabilidades de adoção de hábitos saudáveis ao longo da vida.

A alimentação adequada fornece subsídios indispensáveis para o fortalecimento imunológico, além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na infância. Segundo Sichieri et al. (2000), a nutrição saudável propicia um nível ótimo de saúde, especialmente diante do atual contexto de aumento da obesidade e das doenças associadas.

Segundo Turano e Almeida (1999), a escola é um dos melhores locais para se promover a educação nutricional, permitindo trabalhar com crianças. Sabe-se que é na infância que se fixam as atitudes e práticas alimentares difíceis de modificar na idade adulta. A escola também é vista por Souza et al. (2007) como uma das instâncias de maior influência na formação dos hábitos alimentares das crianças, sendo muitas vezes os próprios pais os responsáveis por essa afirmação.

Neste contexto, surge a pergunta primordial desta investigação: Como o professor pode auxiliar na construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil?

O papel da escola é adotar hábitos de alimentação saudável, contando com o apoio de toda a comunidade escolar, especialmente da nutricionista do município, que dispõe de apoio das políticas públicas. Destaca-se também o PNAE (Programa de Alimentação Escolar), cujo objetivo é fornecer uma alimentação saudável durante o tempo de permanência da criança na escola.

Sabe-se que o professor tem condições de envolver o aluno nesse processo, utilizando metodologias que tenham como foco a alimentação saudável de forma lúdica e prazerosa, estimulando através de atividades pedagógicas a escolha por alimentos saudáveis, conciliando ações de cuidar e educar através da alimentação saudável. Assim, transforma-se o ato de se alimentar, não somente para satisfazer o sistema fisiológico, mas também como uma experiência carregada de significados e aprendizagem para a vida da criança.

Segundo Pietruszynski et al. (2010, p.224), “a inserção do alimento nas práticas pedagógicas torna-se uma opção para realmente efetivar ações de promoção da saúde na escola, possibilitando a formação de indivíduos conscientes e com hábitos de vida saudáveis”.

Dessa forma, o artigo teve por objetivo principal analisar as percepções e contribuições do professor de educação infantil na construção de hábitos alimentares saudáveis das crianças.

Envolver a criança na educação alimentar no âmbito escolar é vital, pois o educador atua como agente principal na formação de hábitos alimentares saudáveis, exercendo aprendizagem e influência mais intensamente do que os membros familiares. Outro tópico investigado foram as “Atividades planejadas pelos professores objetivando a prática da alimentação saudável”. A educação infantil está intimamente relacionada com o educar e o cuidar.

Segundo as DCNEI (2009) (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, propiciando cuidados, brincadeiras e aprendizagens integradas que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, aceitação, respeito, confiança e acesso aos conhecimentos sociais e culturais.

A partir dessas informações preliminares, investigou-se como essa parceria acontece na realidade escolar, quais projetos são realizados com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no PPP (Projeto Político Pedagógico) e se o projeto de alimentação saudável está contemplado no plano de aula dos professores de educação infantil.

1 - A ESCOLA AUXILIANDO AS CRIANÇAS A OPTAREM PELA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

É na infância que os hábitos alimentares são formados, primeiramente pelo padrão familiar, pois a família é o primeiro núcleo de interação social na vida da criança, isso faz com que a alimentação dependa dentre outras questões a considerar, da disponibilidade alimentar da família, dos hábitos adquiridos pelos pais em sua formação, e a maneira em que inserem esses hábitos no processo de formação de seus filhos.

No decorrer do desenvolvimento infantil, com sua inserção no ambiente escolar, as preferências alimentares das crianças vão ser influenciadas e seus hábitos reorganizados, haja vista que a escola é um espaço de convivência e troca de experiências significativas. Uma escola promotora de saúde estimula através de programas ou de projetos direcionados à alimentação escolar, proporciona boas práticas de alimentação e contribui assim com a comunidade a qual a criança convive, portanto, busca construir atitudes que visam por escolhas alimentares mais saudáveis e sustentáveis (ABERC, 2008).

O trabalho de educação alimentar já na educação infantil é muito importante, pois a construção de hábitos alimentares saudáveis, deve ser realizada desde os primeiros anos de vida, com as crianças bem pequenas, conforme enfatiza Freitas (1997) apud Lima (2008, p.15),

[...] tem papel importante na promoção de hábitos alimentares saudáveis, desde a infância, é considerada uma medida de alcance coletivo com o fim primordial de proporcionar conhecimentos necessários e a motivação coletiva para formar atitudes e hábitos de uma alimentação sadia, completa, adequada e variada. (LIMA, 2008, p.15).

Moreira (2002) apud Lima (2008) menciona que uma alimentação e nutrição adequadas são direitos fundamentais, pois esses alcançam um desenvolvimento físico, emocional e intelectual satisfatório, promovendo a qualidade de vida. Sabe-se que a falta de recursos financeiros é um obstáculo a alimentação correta, contudo, ações de orientação como também de com objetivos educativos devem ser desenvolvidos pela instituição escolar, visando combater males como a desnutrição e obesidade, pois assim a escola estará realizando sua contribuição, para tornar a comunidade mais saudável.

A alimentação, envolvida por emoções e sensações, apresenta-se como um ato de convívio social, no qual os alimentos são fortes representações psicológicas criadas em cada indivíduo, a partir do seu relacionamento único e intransferível com os produtos a serem ingeridos por ele. Essas experiências são conduzidas desde o nascimento, com o aleitamento materno e, posteriormente, com ações e reações diante dos alimentos, e influenciadas constantemente pela forma como eles são oferecidos. (PHILIPPI, et al., 2003).

De acordo com Zancul (2004) o comportamento alimentar de uma criança reflete nos processos de crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos. Com a devida atenção e cuidados pode-se promover uma maior expectativa de vida do adulto futuro.

É importante lembrar que uma criança não deve ficar muito tempo sem se alimentar, porque ela depende do alimento para o seu desenvolvimento, assim deve-se estar precavido para uma alimentação balanceada.

Ainda sobre a importância de estimular na criança hábitos alimentares saudáveis evidencia-se a contribuição de Piaget (1996), em que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, que depende da ação dos sujeitos e de suas interações com os objetos.

Por isso a importância da escola e dos professores oferecerem condições e práticas que permitam o desenvolvimento do aluno, fazendo uso de metodologias apropriadas para o público dessa faixa etária. De acordo com Cervato (et al; 2005), a educação nutricional é de suma relevância, devendo consistir em um processo ativo, lúdico e interativo quando voltada para a população infantil.

Nesse contexto a alimentação escolar é um dos fundamentos essenciais para garantir a construção de uma educação de qualidade, por isso se faz importante as ações do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), para oferecer alimentos adequados, em quantidade e qualidade, para satisfazer as necessidades nutricionais do aluno no período em que ele permanecer na escola, além de contribuir com hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2008).

O programa além de ter o compromisso de garantir a incorporação de hábitos alimentares mais saudáveis e condições nutricionais adequadas aos alunos, também valoriza o pequeno agricultor que produz de forma sustentável. Pois o objetivo do programa é de oferecer aos alunos uma merenda escolar composta por produtos saudáveis, promovendo a cultura da sustentabilidade.

Quando empregadas adequadamente, as compras públicas – o poder de compra – podem produzir um serviço de alimentação escolar sustentável que proporciona dividendos sociais, econômicos e ambientais, ao mesmo tempo em que promove a cultura da sustentabilidade (MORGAN; SONNINO, 2010, p.72).

Segundo o PNAE (2008), dos anos de 1950 até o final dos anos de 1970, a merenda escolar passou por momentos de reorganização, recebendo, inclusive, apoio do Programa Mundial de Alimentos da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ ONU), isto posto, somente em 1979 foi dada ao programa a denominação atual.

O programa conquistou muitos avanços ao longo dos anos, como por exemplo, a ampliação da cobertura populacional educacional, e também no que diz respeito ao estabelecimento de critérios técnicos e operacionais visando maior flexibilidade, eficiência e eficácia na gestão do Programa, tais como os estímulos para a ampliação e o fortalecimento do papel dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE's) no controle social, as estratégias normativas para as ações do nutricionista como responsável técnico e mesmo a instituição dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE).

O PNAE é gerenciado pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE), o qual objetiva através de refeições equilibradas, suprir parte das necessidades nutricionais da criança em idade escolar. Conforme está descrito no Portal do FNDE,

O PNAE tem por objetivo "contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo" (BRASIL, 2009, p.5).

De acordo com o FNDE, esse programa é considerado um dos maiores do mundo na área de alimentação escolar. Possui atendimento universalizado e atende a todos os alunos matriculados na escola pública, com o objetivo de garantir não apenas as necessidades nutricionais, mas a melhoria do processo de aprendizagem das crianças e a promoção da saúde.

Como o foco do presente estudo é a educação infantil, etapa que compreende as crianças de 0 a 5 anos de idade, e a discussão de hábitos alimentares saudáveis nesse contexto, se faz relevante abordar o que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o qual sinaliza a esse respeito,

As instituições que atendem meio período, nas quais as crianças apenas fazem pequenos lanches ou merenda, precisam também preocupar-se com as questões nutricionais e sempre que possível respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. Oferecer apenas merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates não atendem a necessidade do organismo de ingerir frutas e sucos naturais (BRASIL, 2016, p. 54).

Evidencia-se no documento a menção da importância dos centros de educação infantil (CMEI's) em organizar momentos e espaços adequados para a alimentação, assim como a elaboração de cardápios balanceados, além da ação dos professores em incluir em seus planejamentos diários, momentos em que propiciem práticas sociais em torno da alimentação saudável.

Consequentemente, essas ações permeiam momentos cerceados pela ludicidade e afetividade, e assim contribuem para que as crianças desenvolvam o hábito de incluir alimentos saudáveis nas suas alimentações de maneira prazerosa.

O professor de educação infantil necessita possuir um conhecimento prévio sobre a alimentação saudável para que possa com o auxílio de outros profissionais, implantar e planejar atividades que incluam alimentos variados e saudáveis no ambiente escolar, como também ter conhecimento das condições sociais e econômicas de seus alunos, para assim propiciar alternativas alimentares que estejam ao alcance dessas famílias. Schimitz (2016) aponta a importância do ambiente escolar na condução das práticas de alimentação saudável,

À aplicação de programas de educação em saúde em larga escala, incluindo programas de educação nutricional. Estes devem consistir em processos ativos, lúdicos e interativos, que favoreçam mudanças de atitudes e das práticas alimentares. Nesse ambiente, o educador deve ser um facilitador, que saiba utilizar várias estratégias de ensino, contribuindo para a melhoria da alimentação das crianças. Para tal, deve também possuir conhecimentos e habilidades sobre promoção da alimentação saudável, procurando incorporá-los ao seu fazer pedagógico. Esses conhecimentos devem ser construídos de forma transversal no ambiente escolar, garantindo a sustentabilidade das ações dentro e fora de sala de aula. (Schimitz, 2016, p.01).

Além do conhecimento prévio no âmbito da alimentação saudável, se fazem necessárias estratégias pedagógicas e ações com outros profissionais como merendeiras, nutricionistas e profissionais da saúde, a fim de promover e orientar a alimentação adequada nessa faixa etária. Pois a escola se faz indispensável no processo de apontar caminhos e possibilidades para que as crianças conheçam e consumam alimentos mais saudáveis e variados.

A cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo cabe um papel de grande importância. A nutricionista por sua vez é responsável por elaborar o cardápio de acordo com cada faixa etária, e estipular horários que sejam mais adequados para as refeições, além da compra e aquisição de alimentos saudáveis que serão disponibilizados para a escola.

A merendeira também desempenha uma função muito importante, pois a maneira que ela prepara os alimentos até a montagem dos pratos, faz com que o paladar das crianças seja influenciado e o professor, que ao oferecer estímulos e valorizar em sua prática pedagógica a educação alimentar contribui em todo esse processo formativo.

O papel do professor na condução de hábitos alimentares saudáveis é de extrema importância, pois além de ser um mediador do conhecimento, a relação dele com a crianças são permeadas por afetividade, fator que facilita o aprendizado. No entanto, essa relação vai além da simples transmissão de conteúdo, ultrapassa limites profissionais e escolares, pois é uma relação afetiva, que envolve sentimentos e geram marcas para toda a vida (MIRANDA, 2008).

De acordo com Davanço et al. (2004) o professor torna-se um grande agente influenciador neste processo de aquisição de práticas alimentares. Seu tempo com as crianças e a afetividade criada, torna-o peça fundamental no quesito influenciador de bons hábitos. Ao predispor de recursos lúdicos, o educador agrega estratégias didáticas capazes de criar um ambiente propício, e assim desenvolver uma aprendizagem significativa, e levar o aluno à uma interiorização de conceitos indispensáveis à sua formação integral.

2 - ATIVIDADES PLANEJADAS PELOS PROFESSORES OBJETIVANDO A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da saúde e a formação de hábitos alimentares saudáveis. Ao trabalhar as condições de saúde e a qualidade de vida, é possível fomentar comportamentos e atitudes saudáveis para a vida da criança, hábitos que irão alicerçar sua formação integral. Existe uma estreita relação entre saúde e o consumo de alimentos saudáveis, e é no ambiente escolar que a formação de hábitos e conhecimentos nesse contexto ocorre de forma ideal, especialmente na educação infantil, pois esse tema está relacionado ao bem-estar da criança e à manutenção de uma vida saudável até a vida adulta.

A educação alimentar é regulamentada pela Lei nº 11.947/09, que estabelece:

A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem perpassa o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009, p.01).

A escola, ao desenvolver práticas educativas que trabalhem a educação nutricional saudável, aumenta a probabilidade de os alunos serem estimulados ao consumo de frutas e verduras, além de aprender a encontrar soluções mais saudáveis para seu cotidiano.

Dessa forma, as crianças aderem aos hábitos saudáveis, garantindo boa saúde e melhor desenvolvimento cognitivo. A construção de conceitos gerais sobre a importância da alimentação saudável e dos benefícios das frutas e hortaliças pode encorajar as crianças a entender a relevância do consumo de uma variedade de alimentos, estimulando o aumento da ingestão espontânea de vegetais (KRINGEL, 2016).

Outro ponto importante é o planejamento participativo, ou seja, a plena inserção da criança em todo o processo de construção de hábitos alimentares saudáveis. Conforme Yokota (2010) ressalta, o planejamento junto com as crianças de cardápios balanceados, cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos e preparações culinárias cotidianas ou festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais.

A atividade culinária, quando aplicada, torna-se interessante à medida que envolve vários saberes, não só se limitando à execução de uma receita, mas também desenvolvendo conceitos ligados a vários outros assuntos como: higiene pessoal; matemática (medidas); português (verbalização e leitura das receitas); e todas as demais ciências. Os alunos têm a possibilidade de verificar que o alimento inicia a preparação com um aspecto visual, olfativo e tátil e se transforma em outro produto. O envolvimento com a execução das preparações, provavelmente, despertará mais interesse para o consumo do produto final (SILVA et al., 2014).

É função primordial do professor de educação infantil oportunizar um ambiente com recursos lúdicos que se relacionem às condições sociais das crianças e que esses recursos dialoguem, ou seja, façam parte da prática pedagógica, enriquecendo o cotidiano dos CMEIs e aproximando-se ao máximo da realidade social das famílias. Deve-se considerar as possibilidades reais de cada família para efetivar essas práticas alimentares propostas. É um desafio diário reinventar as rotinas e produzir ações significativas para as crianças, sem perder o foco nas relações de afeto, segurança e respeito às diferenças individuais. Ao respeitar as particularidades dessa faixa etária, o profissional da educação promove e estimula relações de respeito e confiança mútua.

Segundo Salgado e Souza (2012):

Optar por organizar as salas em “cantinhos”; misturar grupos de idades diferentes; em determinadas ocasiões, fazer o lanche em outros espaços que não apenas o refeitório; contar histórias fora das salas de leitura ou bibliotecas e muitas outras coisas são aspectos que precisam ser cuidados e planejados, com o propósito de tornarmos as práticas efetuadas nas Unidades Educacionais o mais próximo possível das práticas culturais. Ou seja, agirmos nas atividades sociais como comer, utilizar banheiro, dormir ou outras de maneira semelhante àquela que fazemos nos espaços como casa, restaurantes ou outros locais públicos, afinal, a escola não está fora da sociedade, menos ainda a criança, que, embora pequena, aprende e produz cultura. (SALGADO e SOUZA, 2012, p.47).

Diante dos aspectos relacionados à importância da alimentação escolar, cabe salientar a relevância das práticas sociais e culturais que devem permear esse momento. Assim, o professor, ao utilizar múltiplos recursos e possibilidades educativas significativas que contemplem a autonomia da criança e valorizem sua identidade cultural, possibilita que a criança exerça sua autonomia e faça escolhas alimentares orientadas pelo docente.

Conforme Bellinaso (2012, p.202) ressalta:

As preferências alimentares são estabelecidas desde a infância pelas sensações que são apresentadas e vivenciadas pela criança, através do tato, sabor e odor especialmente. Essas preferências podem ser influenciadas pelo ambiente social em que vivem, mas sabe-se que as crianças não têm uma capacidade de escolha de alimentos em relação ao seu valor nutricional. Pelo contrário, os seus hábitos são aprendidos a partir da experiência e da observação. (BELLINASO, 2012, p. 202).

Por conseguinte, a função do profissional da educação inclui dedicar-se para que as crianças se sintam motivadas a se alimentar corretamente. O papel do professor é oferecer estímulos para que elas provem e apreciem os mais variados alimentos, percebendo suas formas, cores, texturas e sabores. Portanto, é essencial respeitar a construção desses hábitos individuais, os conceitos adquiridos pela criança em relação às práticas da alimentação em consonância com a família.

Evidencia-se a família e seu papel fundamental e indissociável na construção do desenvolvimento da criança e dos hábitos que ela futuramente irá formar. Além disso, destaca-se a importância de os pais estarem constantemente atentos ao comportamento alimentar dos filhos, preocupando-se e construindo bons exemplos.

A criança, nessa fase do desenvolvimento, é muito observadora e tende a imitar as atitudes dos pais. Também é crucial que a família apoie a escola na tarefa de conscientizar as crianças sobre a prática da alimentação saudável. A família e a escola formam um tripé na busca pelos ideais, mas é importante que ambas sigam os mesmos princípios e caminhem na mesma direção para que o objetivo seja alcançado.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais resulta em muito mais do que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e frequentemente em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET apud JARDIM, 2006, p.50).

A participação dos pais no processo educativo é de extrema importância, pois ao participar ativamente, não só estarão facilitando o aprendizado dos seus filhos, mas estarão principalmente ajudando a escola a desenvolver um ambiente colaborativo, em que os problemas e desafios são pensados e superados em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo foi possível conhecer as percepções dos professores da Educação Infantil acerca da importância da alimentação saudável no ambiente educativo. A partir dos resultados obtidos, constatou-se que os docentes estão cientes de que trabalhar a alimentação saudável de forma lúdica e interativa estimula e desperta o interesse das crianças, contribuindo para a educação nutricional das mesmas. Evidenciou-se que a alimentação saudável no espaço escolar amplia a probabilidade de promover saúde, bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, com a pesquisa foi possível observar que os professores utilizam diariamente diferentes estratégias para estimular as crianças a se alimentarem corretamente. Contudo, algumas carências também foram identificadas, como a ampliação de formação continuada a respeito da temática em evidência, potencializando assim o apoio pedagógico e, consequentemente, os recursos para estimular essa prática. Considerando as falas dos sujeitos que constituíram a pesquisa, foi possível concluir que, dada a importância da construção de hábitos alimentares saudáveis na infância, esta encontra-se diretamente ligada ao papel dos pais, da escola, dos professores e de todos os profissionais que possam contribuir com ações concretas para estimular hábitos alimentares saudáveis. Pois, as crianças que constituem a educação infantil são influenciadas pelos exemplos dados pelos pais e professores.

Dessa forma, destaca-se a relevância de ações e projetos voltados para a alimentação saudável no ambiente escolar, para que se estimulem nas crianças hábitos alimentares que irão garantir uma maior qualidade de vida no futuro. Portanto, ressalta-se “o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades" (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p.31).

Para que essas perspectivas que envolvem hábitos mais saudáveis de alimentação concretizem-se, é necessário um estímulo contínuo e que todos os profissionais de educação envolvidos no processo de formação integral da criança contribuam para que os objetivos propostos sejam alcançados. Além disso, é necessário um olhar mais atento do poder público, disponibilizando recursos e formações pedagógicas para os professores, pois as pesquisas e os estudos que embasaram a presente investigação indicaram a importância do aprendizado que o sujeito constrói na infância, que é levado para a adolescência e mantido na vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE REFEIÇÕES COLETIVAS- ABERC. 2008. Anais do IV Fórum Nacional de Merenda Escolar, São Paulo, Brasil.

BELLINASO, J. S.; MORAES, C. M. B.; SANTOS, B. Z.; BACKES, D. S; SACCOL, A. L. F. Educação alimentar com pré-escolares na promoção de hábitos saudáveis. Disciplinarum Scientia. Santa Maria, RS, v.13, n.2, p.201-215, jul.2012. Disponível em: https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumS/article/view/1009/952>. Acesso em: 20/11/2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Dez passos para uma alimentação saudável para crianças brasileiras menores de dois anos. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. Guia alimentar para crianças menores de 2 anos. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005. 152 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 4/2015, que altera redação dos Artigos 25 ao 32, da Resolução CD/FNDE nº 26/2013, que dispõe sobre a aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/ action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC 19

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Formação pessoal e social. Vol. 2. Disponível em: < portal.mec.gov.br › seb › arquivos › pdf › volume3>. Acesso em: 17/11/2024

CERVATO, M. A. et al. Educação nutricional para o ensino fundamental. Revista de Nutrição, Campinas, v. 18, p. 661-667, 2005.

CONNORS, P.; BEDNAR, C. ;KLAMMER, S. Cafeteria factors that influence milkdrinking behaviors of elementary school children: grounded theory approach. J Nutr. Educ. 2001; 33:31-36. CRAIDY, Carmem; KAERCHER Gládis E. Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artemed, 2001

DAVANÇO, G.M., TADDEI, J.A.A.C., GAGLIANONE, C.P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. Campinas-SP: Revista Nutrição. p. 177-184, 2004

DEMINICE, R.; LAUS, M. F.; SILVEIRA, S. D. O.; OLIVEIRA, J. E. D. Impacto de um programa de educação alimentar sobre conhecimentos, práticas alimentares e estado nutricional de escolares. Revista Alimentos e Nutrição, Araraquara, São Paulo – SP: v. 18, n. 1, p.35-40, 2007

GAMBOA, Silvio Sánches. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In; SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio 4990 Sánches (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2, p. 59- 81. GAMBOA, Silvio Sánches. 2003. Disponível em:< Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.>. Acesso em: 22/11/2024

KRINGEL, A. L.; DORNELES, T. S.; BORGES, C. D.; MENDONÇA, C. R. B. Oficina de alimentação saudável em escolas públicas: relato de dois casos. Revista Expressa Extensão, Pelotas: v. 21, nº 1, p. 42-53, 2016.

Lei n° 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de ... – SED. Disponível em<www.sed.sc.gov.br › documentos › legislacao-517 › file> Acesso em: 07/11/2024

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. O Educador Promovendo Hábitos Alimentares Saudáveis Por Meio Da Escola. Artigo disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br › jspui › bitstream › MD_...> Acesso em: 27/11/2024

LIMA, Gabriela Guirao Bijos. 2008. O Educador Promovendo Hábitos Alimentares Saudáveis Por Meio Da Escola. Disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br › jspui › bitstream › MD_...> Acesso em: 07/12/2024

MIRANDA, E. D. S. A influência da relação professor-aluno para o processo ensino aprendizagem no contexto afetividade. 8° Encontro de Iniciação Científica. 8° Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV, 2008.

MONTE, C. M. G.; Giugliani, E. R. J. Recomendações para alimentação complementar da criança em aleitamento materno. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre: v. 80, n. 5, supl. p. s131-s141,29 novembro 2024.

MORGAN, KEVIN; SONNINO, ROBERTA. Repensando a alimentação escolar: o poder do prato público. In: WORLDWATCH INSTITUTE. Estado do Mundo: transformando culturas - do consumismo à sustentabilidade. Bahia: UMA, 2010. p.72-78

PIAGET, J. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIETRUSZYNSKI, Ellen Beatriz et al. Práticas pedagógicas envolvendo a alimentação no ambiente escola: apresentação de uma proposta .Revista Teoria e Pratica da Alimentação, v.13, n.2, p.224 , maio/agosto. 2010

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. Artigo disponível em: < www.scielo.br › scielo › pid=S1415-52732003000100...Acesso em: 02/12/2024

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar – FNDE Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008. Disponível em: <ftp.fnde.gov.br › web › modulo_pnae_conteudo> Acesso em: 07/12/2024

SCHMITZ, Bethsáida de Abreu Soares et. al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- 311X2008001400016 > Acesso em: 22/11/2024

SICHIERI, Roselu; COITINHO, Denise C.; MONTEIRO, Josefina B. & COUTINHO, Walmir F. 2000. Recomentações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira. Disponível em: < repositorio.roca.utfpr.edu.br › jspui › bitstream

SILVA, M.X.; SERAPIO, J.PIERUCCI, A.P.T.R.; PEDROSA,C. Nutrição escolar consciente: estudo de caso sobre o uso de oficinas de culinária no ensino fundamental. Ciências & Cognição 2014; Vol 19(2) 267-277

SOUZA, Eliana Carla Gomes; et al. O papel da escola na formação do bom hábito alimentar. Nutrição Brasil, Rio de Janeiro, 6(2), março/abril, 2007.

TURANO, Wilma. ALMEIDA, Célia Cunha Cordeiro de. Educação Nutricional. In: GOUVEIA, Emília L. Cruz (Org.). Nutrição, saúde e comunidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1999

YOKOTA, R. T. C. et al. Projeto "a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis": comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. Rev. Nutr., Campinas: v. 23, n. 1, p. 37-47, 2010.

ZANCUL, Mariana de Senzi. Consumo alimentar de alunos nas escolas de ensino fundamental em Ribeirão Preto. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2004. Acesso em: 01/12/2024

TECNOLOGIA NO ENSINO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

AUTOR :FABIANA HELENA SANTOS

Resumo

Este artigo, baseado em pesquisas bibliográficas e de campo com professores atuantes na educação, discute o uso de novas tecnologias no ensino, com ênfase no WhatsApp como ferramenta didática. São abordadas as dificuldades dos educadores diante da era digital, a presença da cibercultura na educação, reflexões sobre o tema e o impacto das ferramentas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que a interação com a tecnologia transforma a sociedade, esse fenômeno influencia diretamente a educação e a formação de cidadãos ativos e participativos.

Palavras-chave: Aluno, Aprendizagem, Aplicativo, Professor, Tecnologia.

Abstract

This article, based on bibliographic and field research with teachers working in education, discusses the use of new technologies in teaching, with an emphasis on WhatsApp as a didactic tool. The difficulties of educators in the digital age, the presence of cyberculture in education, reflections on the theme and the impact of innovative tools in the teaching-learning process are addressed. Considering that interaction with technology transforms society, this phenomenon directly influences the education and formation of active and participatory citizens.

Keywords: Student, Learning, Application, Teacher, Technology.

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem impactado diretamente a educação, proporcionando novas formas de ensino e aprendizagem. No entanto, muitos professores enfrentam dificuldades ao lidar com essas ferramentas, especialmente aqueles que não cresceram na era digital. Aplicativos como o WhatsApp e plataformas de comunicação por vídeo, voz ou texto podem enriquecer significativamente o processo educacional, tornando-o mais dinâmico e acessível.

Para garantir uma base sólida de comprovação e conhecimento, utilizou-se neste texto referências de renomados estudiosos da educação, bem como publicações sobre o tema das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem. Esse estudo destaca as limitações e utilidades do WhatsApp na educação, além de refletir sobre a formação dos professores e alunos diante dessa nova realidade, contribuindo para a construção de um debate relevante sobre o tema.

A tecnologia evolui rapidamente, tornando-se essencial em diversas áreas, como saúde, ciência, economia e educação. Sua presença está cada vez mais integrada ao cotidiano, incluindo os lares e ambientes escolares. A nova geração, já imersa no mundo digital, demonstra facilidade no uso dessas ferramentas e tende a aprimorá-las continuamente.

Nos últimos anos, o celular tornou-se um dos recursos mais presentes em sala de aula, despertando grande interesse entre os alunos. Diante das transformações no ambiente escolar, esse dispositivo passou a ser objeto de estudo e uma ferramenta que pode ser aproveitada tanto pelos professores, para tornar as aulas mais dinâmicas, quanto pelos alunos, na busca rápida por informações.

O uso do WhatsApp na educação pode ser altamente benéfico para a formação do professor, especialmente considerando a familiaridade dos jovens com os dispositivos digitais. Quando o docente alia uma boa didática a um planejamento estruturado, o aplicativo pode ser integrado de forma estratégica ao ensino, sem excessos, promovendo um aprendizado mediado tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos, em uma troca mútua de conhecimento.

A partir dos anos 2000, as tecnologias passaram a fazer parte, em larga escala, da vida docente, tanto nos cursos de formação quanto no ambiente escolar, sendo utilizadas como ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem. Esse avanço trouxe uma mudança significativa na forma como as aulas são ministradas, levando os novos graduados em Pedagogia a compreender que as TICs vieram para ficar, apesar das limitações e dos desafios que ainda cercam sua implementação.

Livros inteiros estão disponíveis em formato PDF e podem ser facilmente compartilhados via WhatsApp, permitindo que professores e alunos tenham acesso rápido ao material sem perder o hábito da leitura, essencial para a formação acadêmica. Mesmo quando não disponíveis nesse formato, é possível fotografar e enviar trechos de textos para os grupos, facilitando o compartilhamento de informações de forma acessível e dinâmica.

Além dos grupos destinados às turmas, o professor pode criar espaços de discussão com outros docentes, promovendo a troca de conhecimentos e o aprimoramento contínuo de suas práticas pedagógicas. No entanto, apesar da praticidade, o uso do WhatsApp como ferramenta educacional exige planejamento, metodologia e uma abordagem didática específica para que sua aplicação seja realmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Sua contribuição é multidisciplinar, podendo ser utilizada em todas as disciplinas, pois possibilita a construção coletiva do conhecimento. Como destaca Vani Kenski (2000, p. 32): "Professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais."

Se o objetivo é formar um sujeito crítico e reflexivo dentro de sua dimensão biopsicossocial, as novas tecnologias não devem ser vistas como vilãs, mas sim como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Elas contribuem para o desenvolvimento da autonomia esperada no processo educativo. Toda informação acessada se transforma em conhecimento no cognitivo do indivíduo, beneficiando tanto professores quanto alunos, que passam a contar com a rapidez e facilidade proporcionadas pelas inovações tecnológicas.

Vivemos em uma realidade totalmente digital. Considerando que os alunos aprendem melhor quando o processo é prazeroso e condizente com seu universo, é fundamental que a educação esteja alinhada às mudanças tecnológicas e ao impacto que elas exercem no ensino-aprendizagem. Dessa forma, a formação docente não pode ignorar o papel da tecnologia como facilitadora do conhecimento.

A proposta é viabilizar o uso do WhatsApp como recurso educacional, associando-o à formação do professor. É inegável que o aplicativo oferece comodidade, rapidez na troca de informações e fácil acesso ao conteúdo. Diversos autores e pesquisadores discutem o tema, e não há um conceito definitivo sobre sua aplicação, já que a tecnologia se transforma constantemente. No entanto, ao analisar sua influência no contexto educacional, percebe-se que as novas tecnologias trouxeram inovação ao ensino, proporcionando ao professor mais um recurso didático atrativo para auxiliar no processo de aprendizagem.

Desde a formação acadêmica, o futuro professor já entra em contato com essas novas ferramentas de ensino. Durante o curso, ele se familiariza com o uso da tecnologia para otimizar seus estudos e gerenciar suas atividades acadêmicas, enfrentando a necessidade de conciliar múltiplas disciplinas e tarefas. Nem todos os acadêmicos têm tempo ou acesso a bibliotecas físicas para realizar leituras e pesquisas, e é nesse contexto que os recursos digitais se tornam essenciais, permitindo consultas rápidas e acesso imediato às informações, além de facilitar a comunicação com professores e colegas por meio de aplicativos.

Essa vivência acadêmica acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional. Ao ingressar na docência, ele aplica o conhecimento adquirido na universidade e incorpora as ferramentas digitais ao seu planejamento pedagógico. Dessa forma, dentro da sala de aula, o professor pode utilizar a tecnologia de maneira estratégica, tornando suas aulas mais dinâmicas e engajando os alunos em um ambiente de aprendizado interativo, prazeroso e eficaz.

A principal ressalva está na formação do professor e no uso das novas tecnologias em sala de aula, um processo dinâmico que exige constante reinvenção. Enfrentar esse desafio é essencial para os educadores, que precisam se adaptar diariamente às mudanças e inovações no ensino.

Atualmente, a maioria dos cursos de Pedagogia inclui a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sua grade curricular, proporcionando aos futuros professores uma vivência prática com essas ferramentas antes mesmo de ingressarem na sala de aula. No entanto, os profissionais formados há mais tempo não tiveram essa oportunidade durante sua formação acadêmica e, muitas vezes, só tiveram contato com essas tecnologias posteriormente, precisando se atualizar para acompanhar as novas demandas da educação.

Gradualmente, paradigmas estão sendo quebrados e dúvidas esclarecidas, permitindo que o uso das novas tecnologias contribua cada vez mais para a formação dos professores e o desenvolvimento dos alunos. As multimídias se tornaram recursos atrativos no processo educacional, e cabe ao professor o papel de mediador, garantindo que sejam utilizadas de maneira adequada dentro da sala de aula.

No entanto, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades na aplicação das TICs no ensino, principalmente devido à falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos digitais. Essa limitação evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura e capacitação, garantindo que os professores possam explorar ao máximo as potencialidades da tecnologia no ensino-aprendizagem.

Embora o livro físico mantenha seu valor e importância, muitas de suas versões estão disponíveis em formato digital, podendo ser acessadas em plataformas online. Além disso, esses arquivos podem ser facilmente compartilhados via WhatsApp, facilitando a criação de grupos de estudo e a troca de conhecimento entre os estudantes.

A comunicação mediada pela tecnologia permite a interação entre indivíduos independentemente da distância, facilitando o acesso ao conhecimento e promovendo a troca cultural. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre o papel do professor diante dessas inovações e sobre como ele pode adaptar suas metodologias para potencializar o ensino-aprendizagem.

A maioria dos educadores não pertence à geração digital, o que pode representar um desafio no domínio das novas tecnologias. No entanto, é essencial que o professor compreenda e utilize essas ferramentas como aliadas, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz. O ensino mediado pela tecnologia deve ir além da simples transmissão de conteúdo, incentivando a interatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. As utilizaremos como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participa ativamente. (MORAN, 2000, p. 137-144)

A incorporação das tecnologias no ambiente escolar exige que os alunos sejam orientados quanto ao seu uso correto. Dessa forma, o conteúdo das aulas se torna mais acessível, permitindo a exploração de diferentes recursos, como vídeos, imagens e experiências sensoriais. Esse processo evita a obsolescência da prática docente e torna o aprendizado mais dinâmico.

Fora da escola professores e alunos ouvem música e sons diversos em seus aparelhos: veem televisão, assistem a filmes e shows. São pessoas comuns... Através dos meios de comunicação recebem diversas informações: acontecimentos, teorias, novas tecnologias, descobertas científicas e histórias importantes. (KENSKI, 1996, p. 134).

O incentivo à pesquisa virtual, o uso de vídeos e entrevistas gravadas pelos próprios alunos são formas eficazes de tornar as aulas mais interativas. A implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da cibercultura no ensino apresenta vantagens e desafios, exigindo do professor uma mediação eficaz para garantir que o aprendizado seja significativo.

Embora a tecnologia traga inúmeros benefícios, seu acesso ainda não é universal. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada ou conexão estável com a internet, o que limita a adoção dessas ferramentas. Nessas situações, a criatividade dos professores torna-se fundamental para garantir um ensino eficaz e prazeroso.

Além disso, mesmo em escolas com acesso a recursos tecnológicos, ainda há resistência por parte de alguns docentes em incorporá-los ao ensino. Essa resistência pode estar relacionada à falta de domínio das ferramentas, ao receio de mudanças ou à necessidade de desaprender métodos tradicionais.

A superação desses desafios é crucial para que a inclusão digital se torne uma realidade e para que a inovação no aprendizado seja plenamente aproveitada.

Ao pesquisar sobre o uso da tecnologia no ensino, encontramos diversos estudos que destacam as transformações na relação entre as pessoas e o conhecimento. Segundo Lévy (1999), as habilidades adquiridas por um indivíduo são diretamente influenciadas pela agilidade da tecnologia, que impacta significativamente a transmissão do saber.

Para Nóvoa (1995), é essencial desenvolver um projeto de autonomia que seja exigente e responsável, capaz de transformar o profissional da educação e prepará-lo para uma nova realidade escolar e para os alunos que nela se encontram. Nesse contexto, Vani Kenski ressalta que a partilha de informações entre professores, alunos, equipe pedagógica e comunidade facilita a interação e fortalece o papel da tecnologia como aliada da educação.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente do WhatsApp, quando realizado de forma crítica e reflexiva, amplia as possibilidades de aprendizagem. Além disso, permite o desenvolvimento de competências específicas conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Libâneo, por sua vez, defende que o professor deve compreender e acompanhar as transformações tecnológicas para desempenhar melhor sua função. Segundo ele, a tecnologia veio para ficar e, por isso, os docentes precisam aprender a utilizá-la estrategicamente, garantindo um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para otimizar o ensino.

Apesar de abordagens diferentes, todos esses autores convergem em um ponto comum: a centralidade da educação. Suas reflexões destacam o impacto das novas tecnologias na formação dos indivíduos, enfatizando o papel fundamental do professor e do aluno nesse processo de transformação.

Sendo a sociedade formada por indivíduos socioculturais, qualquer mudança nela refletirá diretamente na forma de agir e pensar das pessoas que dela fazem parte. Não há como negar os impactos da tecnologia na vida cotidiana das diferentes culturas, e o ambiente escolar não é exceção.

Os frequentadores desse espaço – professores e alunos – pertencem a diferentes contextos sociais e utilizam a tecnologia de maneiras variadas, desde as mais simples até as mais avançadas. Enquanto algumas regiões do mundo estão altamente desenvolvidas nesse aspecto, outras ainda enfrentam desafios significativos no acesso e uso desses recursos.

O currículo pedagógico e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas devem prever a implementação do uso da tecnologia como um recurso essencial para o ensino, independentemente da faixa etária dos alunos ou das disciplinas ministradas. A colaboração entre professores de diferentes áreas também pode ser facilitada pelo uso dessas ferramentas, promovendo a interdisciplinaridade e a troca de conhecimento.

A tecnologia possibilita um diagnóstico mais preciso das dificuldades dos alunos, auxiliando os professores na identificação de conteúdos que precisam ser reforçados. Relatórios de aprendizagem disponíveis na internet permitem um nivelamento mais eficiente, reduzindo as discrepâncias no ritmo de aprendizado da turma.

Além disso, a tecnologia aproxima os conteúdos da realidade dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. O uso de tabletes, lousas digitais, retroprojetores e aplicativos educativos melhora a interação entre professores e estudantes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas não apenas tornam o aprendizado mais atrativo, mas também promovem um ambiente colaborativo e participativo.

A tecnologia não deve ser vista como a solução para todos os desafios educacionais, mas sim como um meio que amplia e facilita o acesso ao conhecimento. Seu uso precisa estar alinhado às práticas pedagógicas, garantindo um ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes.

“O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. (...). Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos. ” (MORAN, 2007, p. 90)

O WhatsApp tem se destacado como uma ferramenta educacional devido à sua acessibilidade e facilidade de uso. Como um aplicativo multiplataforma, ele permite a troca de mensagens, chamadas de voz, compartilhamento de imagens, vídeos e documentos, podendo ser utilizado tanto em smartphones quanto em computadores.

No contexto educacional, o WhatsApp possibilita a criação de grupos de estudo, o compartilhamento de materiais didáticos e a comunicação rápida entre professores e alunos. Ele ultrapassa as barreiras da sala de aula, permitindo que o ensino se estenda para qualquer ambiente com acesso à internet, aumentando o tempo de estudo dos alunos e possibilitando a troca constante de informações.

Historicamente, a disseminação do conhecimento passou por diferentes meios, desde o rádio e a televisão até a internet. No século XXI, o acesso à informação se tornou instantâneo, gerando desafios como o excesso de conteúdos disponíveis e a necessidade de desenvolver habilidades para filtrar informações confiáveis.

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores é fundamental para orientar os alunos na pesquisa segura e crítica. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm sido cada vez mais incorporadas ao ensino, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e interativa. No entanto, desafios como a resistência à mudança, dificuldades na atualização metodológica e problemas de infraestrutura ainda dificultam a implementação dessas ferramentas em algumas instituições de ensino.

A pandemia da COVID-19 acelerou a necessidade de adaptação ao ensino remoto, evidenciando tanto as vantagens quanto os desafios da educação digital. Muitos professores precisaram se reinventar para garantir a continuidade do aprendizado, demonstrando a importância da capacitação docente para o uso eficaz das tecnologias.

A tecnologia na educação é uma realidade irreversível. Embora ainda existam desafios a serem superados, sua implementação já demonstrou ser um recurso essencial para tornar o ensino mais acessível, interativo e eficaz. O uso de ferramentas como o WhatsApp pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, desde que utilizado de forma estratégica e planejada.

A adaptação dos professores à era digital é um processo contínuo. Para garantir uma educação de qualidade e alinhada às demandas contemporâneas, é essencial investir na formação docente e na inclusão digital, promovendo metodologias inovadoras e garantindo que os alunos estejam preparados para uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica.

2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A cibercultura pode ser entendida como a fusão entre o ciberespaço e a cultura, manifestando-se em comportamentos, rituais e costumes que surgem da interação social com a tecnologia. Seu desenvolvimento foi impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais, especialmente a partir da década de 1970, mas sua expressão máxima ocorreu com a popularização da internet e dos dispositivos móveis, como smartphones, tabletes e computadores portáteis.

O professor desempenha um papel central na mediação do aprendizado dentro do ambiente escolar. Seu planejamento pedagógico, a escolha dos recursos tecnológicos e a interação com os alunos tornam o ensino mais dinâmico, seguro e motivador.

Para que a sociedade da informação seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental capacitar os cidadãos, principalmente os jovens, para compreender, analisar criticamente e produzir conhecimento com base nas informações que consomem.

A transformação digital impacta todos os setores da sociedade, incluindo educação, economia, comunicação e ciência. Desde a Revolução Industrial, observa-se uma evolução constante nas formas de ensinar e aprender, permitindo o acesso ampliado ao conhecimento e introduzindo novas abordagens pedagógicas.

Fora da escola, professores e alunos já interagem diariamente com conteúdos digitais por meio de vídeos, músicas, redes sociais e portais de notícias.

Como destaca Kenski (1996), a tecnologia sempre esteve presente em nossas vidas, transformando a maneira como adquirimos conhecimento. Para ele, a educação deve acompanhar essas mudanças e integrar a tecnologia ao ensino, tornando a aprendizagem mais dinâmica e alinhada às transformações sociais e tecnológicas.

A cibercultura é interdisciplinar e permeia todas as áreas do conhecimento. A leitura de textos em dispositivos eletrônicos, o acesso a conteúdos acadêmicos online e a interação digital com diversas fontes de informação já fazem parte da rotina dos estudantes. Esse novo perfil de aprendizagem exige que a educação se adapte a um mundo cada vez mais digital. A sociedade contemporânea precisa de indivíduos críticos e comunicativos, e a tecnologia expandiu significativamente as possibilidades de comunicação e aprendizado.

Pierre Lévy (2009) observa que a comunicação em ambientes virtuais é ainda mais interativa do que a comunicação telefônica, pois envolve não apenas a troca de palavras, mas também a visualização da pessoa e do contexto, o que enriquece a interação. No entanto, em meio a uma grande quantidade de informações disponíveis, é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades para selecionar fontes confiáveis e seguras.

Na obra – Definições – que também aborda reflexões sobre interatividade e ciberespaço. Ao destacar a interatividade presente nas diversas mídias, Lévy aponta para o enorme potencial interativo do ciberespaço. Em suas palavras:

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação.

O mundo virtual está cada vez mais consolidado, e os jovens já dominam a linguagem digital. Para Lévy (1999), o uso da tecnologia deve ser direcionado ao desenvolvimento cognitivo, proporcionando uma formação sólida e preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, a falta de preparação dos docentes para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode comprometer o trabalho pedagógico. Manuel Moran critica a repetição mecânica de conteúdos e defende uma abordagem mais interativa, na qual o professor estimula a investigação e o pensamento crítico dos estudantes.

A integração das tecnologias ao ensino não significa substituir os métodos tradicionais, mas aprimorá-los com novas ferramentas. Moran (2000) destaca que é possível integrar tecnologias novas e convencionais de maneira complementar, utilizando-as para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de forma participativa.

O uso da cibercultura na educação deve ser bem orientado para garantir que seu potencial seja explorado de maneira eficiente, o que exige a capacitação contínua dos professores e o acesso a recursos adequados.

Enquanto isso, boa parte dos professores é previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes "papagaios", que repetem o que leem e ouvem, que se deixam levar pela última moda intelectual, sem questioná-la. É importante termos educadores/pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. (Moran, O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios, p.3).

A sociedade contemporânea passa por mudanças constantes que afetam diretamente a educação, exigindo uma redefinição do papel do professor e da escola no processo de ensino-aprendizagem. Com os avanços tecnológicos, surgem ferramentas inovadoras, como smartphones, tabletes e aplicativos educacionais, que ampliam as possibilidades de interação e aprendizado, superando barreiras geográficas e tornando o conhecimento mais acessível.

Diante dessa realidade, é essencial que os professores adotem novas práticas pedagógicas e metodologias que potencializem a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Beherens (2009) defende a necessidade de romper com o ensino tradicional baseado na repetição e memorização, incentivando um modelo dinâmico que favoreça a construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos estudantes.

O grande desafio hoje para o professor é a apropriação, no contexto formativo, das ferramentas digitais, seguido do reconhecimento das possibilidades de uso pedagógico. Atualmente as redes sociais são consideradas como espaço virtual de interação que pode se tornar um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem, tanto para a formação de professores como de alunos. (SALES e FICHMANN, 2013, p.2).

A escola deve ser um espaço de problematização, colaboração e construção conjunta do saber. Nóvoa (2009) destaca que os professores são insubstituíveis no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de métodos apropriados para o uso das novas tecnologias.

Cabe ao docente o desafio de fazer da sala de aula um espaço que valoriza os saberes e identidade sócio-cultural dos educandos, possibilitando o confronto de significados, desejos, experiências. O professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. Nesse sentido ele é obrigado a abandonar crenças e comportamentos que negam ao aluno a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir. É preciso interrelacionar os conteúdos com a vida dos alunos, ressaltando a utilidade do conhecimento para a vida do sujeito. Assim necessita estabelecer uma relação professor-aluno dialógica discutindo e analisando diferentes opiniões (FREIRE, 1996)

O modelo tradicional, no qual o professor apenas transmite informações por meio da lousa ou de apresentações de slides, tem se tornado menos eficaz diante de alunos que já crescem imersos no ambiente digital. Esses estudantes esperam uma abordagem mais interativa e conectada à sua realidade. Dessa forma, é fundamental que os docentes superem resistências, se familiarizem com as novas tecnologias e as integrem de forma criativa e significativa ao ensino.

A formação docente deve estar alinhada à compreensão das TICs e das diversas linguagens contemporâneas. O uso da tecnologia na educação não substitui o professor, mas amplia sua atuação como mediador do conhecimento. Um educador preparado para lidar com as inovações tecnológicas assume um papel mais dinâmico, incentivando a autonomia dos alunos, estimulando a reflexão crítica e promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

O aprendizado contínuo, a troca de experiências com outros docentes e a reflexão sobre a própria prática são fundamentais para o aperfeiçoamento profissional. Nóvoa (2009) destaca que é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, sendo a avaliação constante um elemento central para a inovação educacional.

Diante desse cenário, repensar a prática pedagógica à luz das novas tecnologias é uma necessidade urgente. A integração desses recursos ao ensino não apenas melhora a qualidade da aprendizagem, mas também prepara os estudantes para atuar em uma sociedade altamente conectada e em constante transformação.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e colaborativo entre os estudantes, auxiliando-os na execução de diversas atividades.

Essas tecnologias incentivam a autonomia dos alunos, permitindo que desafiem padrões, inovem e aprimorem trabalhos previamente realizados. Quando bem utilizadas por educadores e alunos, as TICs potencializam as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

A tecnologia atua como mediadora entre o professor, o aluno e o conhecimento, sendo essencial integrá-la ao modelo pedagógico tradicional. No entanto, sua implementação eficaz depende prioritariamente da formação docente. É necessário desenvolver estratégias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e desafiador, aliando as TICs às práticas formativas e conectando os conhecimentos prévios dos alunos aos conteúdos escolares.

Como aponta Moran (2000, p. 63), "Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial."

Lorenzato reforça a importância da tecnologia como ferramenta de ensino, destacando que os recursos utilizados interferem diretamente no processo de aprendizagem. Ele enfatiza que a escolha das ferramentas deve estar alinhada aos conteúdos a serem ensinados e aos objetivos pedagógicos, pois a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos essenciais ao ensino experimental, contribuindo para a construção do conhecimento.

Libâneo cita:

Como pedagogo, posso afirmar que as TICs atuam no âmbito psíquico dos estudantes, na sua relação com os objetos de conhecimento, nas formas de percepção, expressão e comunicação com os outros", diz. "São inúmeros os benefícios. Elas ajudam a modificar as formas de aprender dos estudantes, seja definindo novas interações com os conteúdos, colocando os estudantes nas redes sociais, intervindo nas relações na sala de aula, entre outros.

Libâneo, ao afirmar que as TICs influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes defende que essas tecnologias modificam a forma como os alunos percebem, se expressam e se comunicam, além de alterar as interações dentro da sala de aula e no ambiente digital.

No entanto, ele alerta que, se não forem usadas de maneira estratégica, as tecnologias podem não contribuir significativamente para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade dos estudantes.

Por isso, destaca a necessidade de domínio da linguagem digital por parte dos educadores, além da capacidade de articular as aulas com mídias e multimídias, promovendo interações eficazes com o conhecimento tecnológico.

Diante desse cenário, o professor deve possuir não apenas conhecimento sobre as novas tecnologias, mas também habilidades para as aplicar estrategicamente no ensino. O domínio das ferramentas digitais e a compreensão de seus métodos de acesso e aplicação são fundamentais para que o docente interaja com os alunos de forma eficiente, extraindo o máximo potencial dessas tecnologias como mediadoras do aprendizado.

Embora o futuro da educação caminhe para a digitalização, com aulas sendo ministradas por meio de dispositivos eletrônicos e aplicativos, ainda há desafios a serem superados. O mundo passa por constantes mudanças, e a educação precisa acompanhar essa evolução, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma eficaz na formação de indivíduos ativos e participativos na sociedade.

Como seres humanos, somos agentes de transformação responsáveis por mudanças comportamentais, culturais e sociais, e a evolução tecnológica impacta diretamente o perfil dos alunos. Diante disso, o sistema educacional precisa se atualizar continuamente para atender às novas demandas e assegurar um ensino de qualidade alinhado às exigências da sociedade digital.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desse tema tornou-se ainda mais evidente no contexto pós-pandemia da COVID-19, período em que o isolamento social escancarou as desigualdades e dificuldades do sistema educacional. A necessidade emergente de adaptação ao ensino remoto reforçou a importância da tecnologia na educação, trazendo à tona tanto desafios quanto oportunidades para seu aprimoramento.

A tendência global de digitalização tem se expandido para diversos setores, como o financeiro, que migrou massivamente para plataformas virtuais. No campo educacional, essa transição ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas, mas se configura como uma realidade crescente. O interesse em explorar esse fenômeno motivou a realização deste estudo, que busca compreender como a tecnologia pode ser utilizada de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção dos meios virtuais na educação é um caminho sem volta. Embora muitas escolas ainda enfrentem dificuldades estruturais, há avanços significativos na implementação de recursos tecnológicos.

No entanto, para que essa transformação seja efetiva, o foco deve estar na formação dos professores, pois são eles os principais mediadores do conhecimento. A adoção da tecnologia exige não apenas capacitação técnica, mas também uma mudança de mentalidade por parte dos docentes, que precisam superar o receio de abandonar metodologias tradicionais e explorar novas abordagens pedagógicas.

A resistência ao uso de tecnologias na educação nem sempre está ligada à falta de interesse, mas muitas vezes ao medo de sair da zona de conforto e à necessidade de reaprender. Um exemplo claro de integração tecnológica ao ensino é o uso do WhatsApp como ferramenta educacional.

Com planejamento pedagógico adequado, esse recurso pode se tornar um facilitador do aprendizado, promovendo maior interatividade e engajamento dos alunos de forma acessível e eficaz.

Entretanto, a desigualdade de acesso à tecnologia ainda representa um grande obstáculo. As condições educacionais variam conforme a região, tornando essencial considerar as diferenças socioculturais e econômicas de cada localidade. Durante estágios realizados em escolas públicas, foi possível observar que muitas instituições ainda carecem de infraestrutura básica para a utilização efetiva da tecnologia no ensino.

Além das limitações estruturais, as diferenças geracionais também impactam essa transição. Enquanto os alunos que cresceram em um mundo digital lidam com facilidade com a tecnologia, professores de formação mais tradicional podem encontrar desafios na adaptação. No entanto, cabe à escola garantir que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, promovendo a inclusão digital e preparando os estudantes para uma sociedade cada vez mais conectada.

Dado que a tecnologia permeia todos os aspectos da sociedade, é natural que esteja presente no ambiente escolar. Ferramentas como o WhatsApp ultrapassam os limites da sala de aula, permitindo que o aprendizado continue em qualquer lugar com acesso à internet. Nesse contexto, o papel do professor é gerenciar esses recursos estrategicamente, potencializando seu uso para ampliar as possibilidades de ensino e interação.

Dessa forma, conclui-se que a tecnologia na educação é uma realidade irreversível. A pandemia acelerou essa transformação, destacando tanto os benefícios quanto os desafios dessa integração. O sistema educacional passa por uma nova revolução didática, e a preparação da classe docente é essencial para garantir que essa transição ocorra de maneira eficiente e equitativa.

BIBLIOGRAFIA

BEHERENS, M. Paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

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

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, "Tecnologia digital não pode substituir pedagogia", diz professor. Fonte: UOL Educação online, publicada em 23/05/2013. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/23/tecnologia-digital-nao-pode- substituirpedagogia-diz-professor.htm - Acesso em: 30-10-2020.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM. Ano III. 1º semestre 1995.

MORAN, José Manoel. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. São Paulo: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf – acesso em 09-1-2020.

MORAN, José Manoel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Editora Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SALES, Selma Bessa & FICHMANN, Silvia. Redes de Aprendência: uso de tecnologias digitais e formação de professores. In: Anais do XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013). TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. Complexidades: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA

AUTOR: FABIANE DO NASCIMENTO DOBKE

RESUMO

O presente artigo tem como tema o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil, com ênfase nas contribuições que a escola pode oferecer nesse processo. O objetivo do estudo é refletir sobre como o ambiente escolar pode promover o desenvolvimento global da criança com autismo por meio de práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e adaptadas às suas necessidades. A pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica de estudos que abordam a inclusão escolar e o desenvolvimento infantil, utilizando uma abordagem qualitativa para analisar as estratégias adotadas por educadores e instituições. Observou-se que a atuação da escola tem papel fundamental na promoção da socialização, da comunicação e da autonomia da criança com autismo, especialmente quando o trabalho pedagógico é planejado de forma colaborativa entre professores, famílias e equipe multidisciplinar. A formação continuada dos docentes, a adaptação do currículo e a valorização das interações sociais emergem como aspectos centrais para garantir uma experiência educativa significativa. Além disso, a presença de um ambiente escolar seguro, afetivo e estruturado favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Conclui-se que a escola é um espaço essencial para a construção de vínculos, estimulação de habilidades e fortalecimento da identidade da criança com autismo, sendo necessário que o sistema educacional invista continuamente em políticas e práticas inclusivas que assegurem o direito de todos à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: autismo; desenvolvimento infantil; educação infantil; inclusão escolar; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the development of children with autism spectrum disorder in early childhood education, emphasizing the contributions schools can offer in this process. The aim of the study is to reflect on how the school environment can promote the global development of children with autism through inclusive, welcoming, and adapted pedagogical practices.

The research was conducted through a bibliographic review of studies focused on school inclusion and child development, using a qualitative approach to analyze the strategies adopted by educators and institutions. It was observed that schools play a fundamental role in promoting socialization, communication, and autonomy of children with autism, especially when pedagogical work is collaboratively planned among teachers, families, and multidisciplinary teams. Continuous teacher training, curriculum adaptation, and the promotion of social interactions emerge as central aspects to ensure meaningful educational experiences. Furthermore, a safe, nurturing, and structured school environment supports learning and development processes. It is concluded that the school is an essential space for building relationships, stimulating skills, and strengthening the identity of children with autism, and it is necessary for the educational system to continuously invest in inclusive policies and practices that ensure the right to quality education from the early years of life.
Keywords: autism; child development; early childhood education; school inclusion; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, sendo influenciado por múltiplos fatores, incluindo o ambiente familiar, escolar e social. Dentro desse contexto, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam especificidades que exigem atenção especial, sobretudo no início da vida escolar. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, em diferentes níveis, a comunicação, a interação social e o comportamento. Por isso, o ingresso na Educação Infantil representa um momento crucial para que essas crianças tenham acesso a experiências que favoreçam seu desenvolvimento global, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão.

Este artigo propõe uma reflexão sobre como a escola, especialmente na fase da Educação Infantil, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança com TEA. A escolha desse tema se justifica pela crescente demanda por práticas pedagógicas que contemplem a diversidade no ambiente escolar e pela necessidade de discutir caminhos que possibilitem a inclusão efetiva desde os primeiros anos da educação básica.

. A Educação Infantil, por sua função social e pedagógica, é um espaço privilegiado para a construção de vínculos afetivos, o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais, sendo, portanto, fundamental para a criança com autismo.

A relevância deste estudo está na sua contribuição para o campo educacional, ao abordar a importância do acolhimento, da adaptação curricular e das estratégias pedagógicas voltadas para crianças com TEA. Socialmente, destaca-se a urgência de superar práticas excludentes e promover uma cultura de respeito à diferença, assegurando o direito de todos à educação de qualidade. Do ponto de vista científico, o tema dialoga com pesquisas atuais sobre educação inclusiva e desenvolvimento infantil, podendo subsidiar novas práticas e políticas educacionais voltadas à primeira infância.

Além disso, compreender como a escola pode atuar de forma propositiva na trajetória de desenvolvimento de crianças com autismo contribui para ampliar o olhar dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo. Isso inclui refletir sobre a formação inicial e continuada dos docentes, a importância do trabalho colaborativo com as famílias e com equipes multidisciplinares, bem como a criação de ambientes estruturados, previsíveis e afetivos, que favoreçam o aprendizado e a autonomia.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da escola, em especial da Educação Infantil, para o desenvolvimento das crianças com TEA, a partir da perspectiva da inclusão e do respeito às necessidades específicas desse público. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as principais características do autismo na infância; identificar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de crianças com TEA; e refletir sobre o papel da escola como espaço de inclusão, aprendizagem e construção de vínculos.

Dessa forma, o presente trabalho pretende oferecer subsídios teóricos e reflexivos para educadores, gestores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, reafirmando o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e promove o desenvolvimento de todas as crianças, em sua diversidade.

DESENVOLVIMENTO

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INFÂNCIA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que se manifesta precocemente na infância e é caracterizada por desafios significativos na comunicação social e na presença de padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essas características resultam em dificuldades que impactam diretamente o desenvolvimento global da criança, especialmente em contextos sociais e educacionais. Como afirma Volkmar (2013), “o autismo deve ser compreendido como um espectro, onde cada indivíduo apresenta um conjunto único de habilidades e dificuldades, o que exige abordagens pedagógicas personalizadas”.

Desde a descrição pioneira realizada por Kanner (1943), que identificou o autismo como um distúrbio distinto da esquizofrenia infantil, estudos posteriores aprofundaram a compreensão das suas manifestações, destacando a heterogeneidade clínica presente no espectro. De acordo com Klin, Volkmar e Sparrow (2000), “a variabilidade no funcionamento cognitivo, linguístico e social das crianças com TEA exige intervenções educativas que levem em conta suas necessidades individuais, sem generalizações que possam prejudicar seu desenvolvimento”. Portanto, para a Educação Infantil, torna-se imprescindível um olhar atento para essas especificidades, a fim de garantir um atendimento adequado.

As dificuldades na comunicação social se traduzem, muitas vezes, na limitação da linguagem verbal, uso inadequado da linguagem não verbal, como gestos e expressões faciais, e problemas na reciprocidade social. Conforme destaca Tager-Flusberg (2016), “muitas crianças com TEA apresentam atraso ou ausência da fala, o que torna a comunicação um desafio central e demanda estratégias específicas para facilitar a interação”. Além disso, a compreensão e expressão emocional podem estar comprometidas, dificultando a criação de vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a convivência em grupo.

Outro aspecto importante é a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, que podem se manifestar por meio de movimentos estereotipados, insistência em rotinas e resistência a mudanças.

Harris e Wheeler (2018) explicam que “essas características comportamentais são estratégias utilizadas pela criança para lidar com um mundo percebido como imprevisível e caótico”. Dessa forma, o ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejado para oferecer segurança e previsibilidade, reduzindo possíveis fatores estressantes que possam comprometer a participação da criança nas atividades.

Além das características comportamentais, é comum que crianças com TEA apresentem desafios sensoriais, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos auditivos, visuais, táteis, olfativos ou gustativos. Como ressalta Grandin (2006), “a forma como as crianças autistas percebem o mundo sensorialmente pode ser muito diferente, o que impacta diretamente em sua capacidade de explorar e aprender no ambiente escolar”. Reconhecer essas particularidades é fundamental para a adaptação do espaço físico e das atividades propostas na Educação Infantil, garantindo um ambiente acolhedor e inclusivo.

Por fim, a compreensão das características do TEA na infância deve nortear a atuação dos profissionais da educação, de modo que as intervenções sejam planejadas com foco no desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo, potencialidades e dificuldades. Segundo Mesibov e Shea (2011), “intervenções eficazes em crianças pequenas com autismo são aquelas que promovem o engajamento social, a comunicação funcional e a adaptação às demandas do ambiente, possibilitando um desenvolvimento mais harmonioso”. Dessa forma, o conhecimento aprofundado sobre o TEA é condição essencial para que a escola cumpra seu papel de espaço de aprendizagem, socialização e inclusão.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois é nesse período que se estabelecem as bases para a aprendizagem, socialização e construção da autonomia. Garantir práticas pedagógicas inclusivas é um desafio que exige planejamento, sensibilização e formação adequada dos profissionais, além de uma estrutura escolar que favoreça a diversidade e respeite as singularidades de cada criança.

Conforme destacam Fernandes e Souza (2017), “a inclusão não se limita à presença física da criança com deficiência na escola, mas envolve a participação efetiva e o atendimento às suas necessidades específicas”.

A adaptação do currículo é uma das estratégias essenciais para garantir a inclusão dos alunos com autismo. Segundo Sousa e Carvalho (2019), “a flexibilização curricular deve permitir a adequação dos conteúdos, metodologias e recursos, de modo a contemplar o desenvolvimento integral da criança”. Essa adaptação vai além da simples modificação de atividades: envolve a criação de objetivos que considerem as habilidades e interesses individuais, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, o uso de recursos visuais, como cronogramas ilustrados, pictogramas e cartões, tem se mostrado eficaz para facilitar a compreensão das rotinas e das atividades, uma vez que crianças com TEA frequentemente respondem melhor a estímulos visuais do que verbais (MACHADO; LIMA, 2020).

Outro aspecto importante das práticas inclusivas é a organização do espaço físico da sala de aula, que deve ser estruturado para promover a segurança, o conforto e a previsibilidade. Harris e Wheeler (2018) afirmam que “ambientes organizados e previsíveis reduzem a ansiedade e promovem a participação ativa da criança com autismo”. Isso pode incluir áreas delimitadas para diferentes tipos de atividades, uso de materiais específicos para estimulação sensorial e a criação de momentos de transição claros para facilitar a adaptação às mudanças.

A atuação colaborativa entre a equipe pedagógica, as famílias e profissionais especializados é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas. Silva e Oliveira (2017) ressaltam que “o trabalho em rede entre escola, família e profissionais multidisciplinares fortalece o suporte oferecido à criança com TEA, garantindo a coerência entre os ambientes”. A troca constante de informações permite que as estratégias adotadas sejam ajustadas conforme a evolução da criança, além de favorecer o fortalecimento dos vínculos e a construção de um projeto educativo comum.

Por fim, a formação continuada dos educadores é indispensável para que possam compreender o espectro autista e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Como destacam Fonseca e Dutra (2016), “professores capacitados têm maior segurança para lidar com a diversidade, promovendo ambientes inclusivos e acolhedores”. Essa formação deve contemplar aspectos teóricos e práticos, preparando os profissionais para identificar as necessidades específicas, adaptar atividades e desenvolver uma postura empática e respeitosa frente à diversidade.

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil devem ser pensadas de forma integral, articulando currículo, espaço, formação docente e parceria com as famílias. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente escolar que acolhe as diferenças, valoriza as potencialidades e promove o desenvolvimento integral das crianças com TEA, assegurando seu direito a uma educação de qualidade e inclusiva.

O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA INCLUSÃO

A escola desempenha um papel central na promoção do desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando como espaço privilegiado de socialização, aprendizagem e construção da identidade. Conforme Fleury e Gaspard (2015) afirmam, “a escola inclusiva representa uma oportunidade de ampliar as possibilidades de interação social, oferecendo um ambiente em que as diferenças são valorizadas e respeitadas”. Para que isso ocorra, é necessário que a instituição educativa esteja preparada para receber e acompanhar as necessidades específicas desse público, promovendo a inclusão efetiva e o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais.

Uma das principais funções da escola é a criação de um ambiente afetivo e estruturado, que proporcione segurança e previsibilidade para as crianças com TEA. Essa organização favorece a diminuição da ansiedade e o aumento da autonomia, aspectos essenciais para o aprendizado. Segundo Almeida (2018), “a autonomia se desenvolve a partir de práticas que valorizam a individualidade e o protagonismo da criança, respeitando seu ritmo e suas potencialidades”. Para crianças autistas, a previsibilidade do ambiente e das rotinas é ainda mais importante, pois contribui para a adaptação e para a construção de vínculos afetivos com educadores e colegas.

Além disso, o papel da escola envolve a articulação com políticas públicas educacionais que garantam os direitos e o suporte necessários para a inclusão. Oliveira et al. (2020) destacam que “a implementação de políticas públicas eficazes, que promovam a formação continuada dos profissionais, o suporte especializado e a infraestrutura adequada, é imprescindível para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com TEA na escola regular”. Sem o respaldo dessas políticas, as instituições educacionais enfrentam desafios significativos para atender às demandas específicas desse grupo, comprometendo a qualidade da inclusão.

Outro aspecto essencial é o desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Isso implica em desconstruir preconceitos e estigmas que ainda permeiam o ambiente escolar e na construção de uma prática pedagógica que reconheça a singularidade de cada criança. Como ressaltam Fernandes e Souza (2017), “a inclusão verdadeira acontece quando a escola se transforma em um espaço de acolhimento e aprendizado para todos, onde cada aluno tem seu potencial valorizado e suas necessidades atendidas”.

A atuação integrada da equipe pedagógica, famílias e profissionais da saúde é fundamental para que a escola cumpra seu papel inclusivo. A comunicação constante e o trabalho colaborativo garantem a elaboração de estratégias coerentes e eficazes, que promovam o desenvolvimento global da criança. Segundo Silva e Oliveira (2017), “a parceria entre escola, família e profissionais multidisciplinares é um fator decisivo para o sucesso da inclusão e para a construção de um projeto educativo que atenda às especificidades da criança com TEA”.

Por fim, promover a participação ativa e o protagonismo das crianças com autismo no ambiente escolar é um dos objetivos centrais da Educação Infantil inclusiva. A valorização da autonomia e do desenvolvimento de habilidades sociais fortalece a autoestima e contribui para a construção de uma identidade positiva.

Conforme afirma Mesibov e Shea (2011), “o engajamento social e a participação ativa em contextos educacionais são elementos chave para o desenvolvimento harmonioso e a inclusão plena das crianças com TEA”.

Dessa forma, a escola, ao atuar como espaço de desenvolvimento e inclusão, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa, onde as diferenças são compreendidas como riquezas e as barreiras à aprendizagem são superadas por meio do acolhimento, da adaptação e do compromisso com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando as contribuições da escola para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que o TEA apresenta características específicas que demandam um atendimento pedagógico individualizado e sensível às necessidades de cada criança.

Ao longo do texto, evidenciou-se que a compreensão das particularidades do espectro autista é fundamental para que educadores possam planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas eficazes, como a adaptação curricular, o uso de recursos visuais e a organização do espaço escolar de forma estruturada e acolhedora. Também foi destacado o papel essencial da parceria entre escola, família e profissionais multidisciplinares para fortalecer o suporte oferecido à criança e garantir a continuidade das ações.

Além disso, reafirmou-se a importância da escola enquanto espaço social e afetivo, capaz de promover a autonomia, o protagonismo e a socialização das crianças com TEA, contribuindo para sua inclusão efetiva e desenvolvimento harmonioso. Ressaltou-se, ainda, a necessidade de políticas públicas que garantam a formação continuada dos profissionais e a infraestrutura adequada para o atendimento especializado.

Assim, conclui-se que o objetivo do artigo foi alcançado, pois foi possível apresentar um panorama consistente das contribuições da escola para o desenvolvimento das crianças com TEA na Educação Infantil.

A inclusão dessas crianças representa um desafio, mas também uma oportunidade de transformação da prática educativa, em direção a uma escola mais justa, plural e acolhedora, que valoriza a diversidade e promove o direito à aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. F. A autonomia e o desenvolvimento infantil: perspectivas para a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 75, p. 45-59, 2018.
AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
FERNANDES, L. M.; SOUZA, R. S. Inclusão escolar: desafios e práticas pedagógicas. Educação & Realidade, v. 42, n. 2, p. 325-346, 2017.
FLEURY, M. T.; GASPARD, S. A escola inclusiva e o desenvolvimento social da criança com autismo. Cadernos de Educação Especial, v. 28, n. 54, p. 112-129, 2015.
GRANDIN, T. Emergence: Labeled Autistic. New York: Warner Books, 2006.
HARRIS, S.; WHEELER, B. Comportamentos repetitivos e autismo: compreendendo as necessidades sensoriais. Revista Psicologia e Educação, v. 30, n. 1, p. 87-103, 2018.
KLIN, A.; VOLKMAR, F. R.; SPARROW, S. S. Asperger Syndrome. New York: Guilford Press, 2000.
KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.
MACHADO, T. S.; LIMA, R. A. Estratégias visuais para crianças com TEA na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 40, p. 321-335, 2020.
MESIBOV, G. B.; SHEA, V. Autism: Social and Communication Intervention. New York: Springer, 2011.
OLIVEIRA, P. R. et al. Políticas públicas e inclusão escolar de crianças com autismo. Educação em Revista, v. 36, n. 78, p. 205-223, 2020.
SILVA, M. C.; OLIVEIRA, F. A. Parceria escola-família-profissional na inclusão do aluno com autismo. Revista de Educação Inclusiva, v. 10, n. 1, p. 45-62, 2017.
SOUSA, A. M.; CARVALHO, L. F. Flexibilização curricular na Educação Infantil para crianças com TEA. Cadernos Pedagógicos, v. 15, n. 2, p. 143-160, 2019.
TAGER-FLUSBERG, H. Language development in autism. In: VILLALÓN, D. et al. (Org.). Perspectives on Language and Communication Disorders. New York: Academic Press, 2016. p. 23-42.
VOLKMAR, F. R. Autismo: perspectivas atuais. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 62, n. 4, p. 207-215, 2013.

OS EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE ARTES VISUAIS: FUNDAMENTOS, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ELIANE APARECIDA DE MORAES SOARES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os eixos norteadores do ensino de Artes Visuais, com base em referenciais teóricos que sustentam sua abordagem como linguagem formadora no contexto educacional. A partir de pesquisa bibliográfica, especialmente nas contribuições de Parachen (2011), Santos e Fratari (2010), e nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), são analisadas as dimensões do fazer artístico, da apreciação e da reflexão como pilares da aprendizagem visual. O texto também explora os elementos da linguagem visual — ponto, linha, plano, cor, textura, forma e volume — e suas articulações na produção e leitura de imagens. Por fim, destaca-se a importância da arte como produto histórico e cultural, e o papel do professor como mediador de experiências estéticas e expressivas que favorecem o desenvolvimento crítico e sensível dos alunos.

Palavras-chave: Artes Visuais; Linguagem Visual; Educação Artística; Prática Pedagógica; Cultura Visual.

ABSTRACT

This article aims to discuss the guiding axes of Visual Arts education, based on theoretical frameworks that support its approach as a formative language in the educational context. Through bibliographic research, especially drawing on the contributions of Parachen (2011), Santos and Fratari (2010), and the guidelines of the Brazilian National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), the dimensions of artistic creation, appreciation, and reflection are analyzed as pillars of visual learning. The text also explores the elements of visual language — point, line, plane, color, texture, shape, and volume — and their articulation in the production and interpretation of images. Finally, it highlights the importance of art as a historical and cultural product, and the role of the teacher as a mediator of aesthetic and expressive experiences that foster students' critical and sensitive development.

Keywords: Visual Arts; Visual Language; Art Education; Pedagogical Practice; Visual Culture.

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Visuais ocupa um lugar fundamental na formação estética, crítica e cultural dos alunos, sendo reconhecido como uma linguagem que articula expressão, percepção e reflexão. No contexto educacional contemporâneo, marcado pela predominância da imagem e pela diversidade de manifestações visuais, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com a arte, valorizando sua dimensão simbólica, comunicativa e histórica.

Este artigo tem como propósito discutir os eixos norteadores que sustentam o ensino das Artes Visuais, com base em referenciais teóricos que reconhecem a arte como campo de conhecimento e como linguagem formadora. A partir das contribuições de Parachen (2011), Santos e Fratari (2010), e das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), são abordadas as dimensões do fazer artístico, da apreciação e da reflexão, bem como os elementos constitutivos da linguagem visual.

Além disso, o texto propõe uma reflexão sobre o papel da arte na construção da cultura e da identidade, destacando a importância da mediação docente na promoção de experiências estéticas significativas. Ao considerar a arte como produto histórico e cultural, o ensino das Artes Visuais passa a integrar não apenas o desenvolvimento técnico e expressivo dos alunos, mas também sua formação como sujeitos críticos e sensíveis diante das imagens que os cercam.

Além disso, o texto propõe uma reflexão sobre o papel da arte na construção da cultura e da identidade, destacando a importância da mediação docente na promoção de experiências estéticas significativas. Ao considerar a arte como produto histórico e cultural, o ensino das Artes Visuais passa a integrar não apenas o desenvolvimento técnico e expressivo dos alunos, mas também sua formação como sujeitos críticos e sensíveis diante das imagens que os cercam.

EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A partir do momento que o homem expressa através de símbolos e figuras a sua realidade, seja ela interior ou exterior, mediante a evolução de sua cultura e postura social, refina-se a visão conceitual de um acontecimento ou substância. Toda arte é individual e coletiva, e a arte visual estuda e relata tudo aquilo que analisado, percebido ou sedutor perante os olhos de maneira criativa. (PARACHEN, 2011)

Segundo a autora, Parachen (2011), a Arte Visual atua ao representar visualmente uma forma, cor ou representação, estando presente no: teatro, na música, no cinema, na fotografia e demais expressões. Nos tempos atuais, além de atuar no segmento artístico, também exerce papel fundamental na representação visual comercial, de empresas e instituições públicas.

Toda arte, de acordo com a autora, apreciada pelo olhar é conceituada como arte visual, e abrange a pintura, o desenho, a gravura, a fotografia, o cinema, a escultura, a arquitetura, web design, a moda, a decoração e o paisagismo. Lida com o caráter teórico e prático do estético, seja o estético do belo, do funcional ou do fazer pensar.

As Artes Visuais envolvem diversos recursos e formas de expressão. Por meio de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e colagens, utilizando papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas, o artista busca representar o mundo real ou o seu imaginário. (PARACHEN, 2011)

Em continuidade, a autora, vem a retratar que elas abrangem uma grande quantidade de formas como, por exemplo: pinturas, desenhos, fotografias, como também formas visuais gramáticas como teatro, cinema, música, ópera entre outros.

Parachen (2011), em suas abordagens vem a retratar que o conceito de artes visuais surgiu em meados de 1960, a partir da necessidade de classificar tipos de arte que lidavam com a expressão visual. Elas eram muito amplas e se classificavam como artes liberais e mecânicas, artes maiores e menores, artes plásticas e belas artes.

A principal missão da arte visual é demonstrar a criatividade ante a beleza estática, criando expressões em formas visuais, que sejam encantadoras aos olhos humanos e expressem sentimentos e emoções.

A primeira noção sobre manifestações de arte e educação ressalta Barbosa (1991, apud PONTES, 2009, p. 37 apud Parachen, 2011), tratando da linguagem plástica da arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em arte. O exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato com obras de Arte em todas as linguagens. A leitura de obras pode ser um recurso do ensino da Arte voltado para qualquer manifestação artística.

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (op.cit.)

Em continuidade a autora vem a retratar que, cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras.

Nesse contexto, Parachen (2011) vem a ressaltar que o mundo atual se caracteriza por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

Para a autora, a educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

Ainda segundo Parachen (2011), criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais.

Além disso, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações (conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento à medida que avança o processo de aprendizagem. (PARACHEN, 2011)

Nesse ponto, a autora vem a destacar os blocos de conteúdos de Artes Visuais para o primeiro e o segundo ciclos, sendo eles:

Expressão e comunicação na prática dos alunos em Artes Visuais: As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas; Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional); Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas;

o Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia; Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais; Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia); Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais.

o As Artes Visuais como objeto de apreciação significativa: Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional); Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais; Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas; Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado; Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais; Fala, escrita e outros registros (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens.

o As Artes Visuais como produto histórico e cultural: Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história; Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos; Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno; Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções; Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais; Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas); Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação.

ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

Definida como uma dos importantes elos entre a arte e a expressão, Barbosa (1991 apud PONTES, 2009, p. 48 apud Parachen, 2011), ao tratar da importância das imagens de Arte na educação, afirma que:

O resgate do conhecimento de Arte pode ocorrer por meio do contato/diálogo das crianças com as imagens. A imagem significa algo a ser lido e que pode ser levado às salas de aula para que as crianças possam estabelecer uma alfabetização visual e estética. Abordar Arte sem que se ponha à disposição das crianças a imagem, é como querer alfabetizar para a leitura e escrita sem colocar a criança em contato com livros.

Segundo a Podcast Unesp (s.d. apud op.cit.), as Artes Visuais envolvem diversos recursos e formas de expressão. Por meio de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e colagens, utilizando papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas, o artista busca representar o mundo real ou o seu imaginário.

Outra situação importante a ser ressaltada, segundo Parachen (2011), é pontuda por Santos e Fratari (2010, p. 3) em que “a imagem visual tem uma presença marcante no cotidiano das pessoas, é preciso conhecer a produção artística tendo consciência da nossa participação enquanto construtores da cultura do nosso tempo”.

As Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias, cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o BRASIL (1998 apud SANTOS e FRATARI, 2010, p. 5 apud op.cit.):

· Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

· Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

· Reflexão – considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Linguagem visual é todo tipo de comunicação que se dá através de imagens e símbolos. Os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos, são a matéria-prima de toda informação visual. Entretanto, esses elementos isolados não representam nada, não tem significados preestabelecidos, nada definem antes de entrarem num contexto formal. (PARACHEN, 2011)

As formas em artes visuais são constituídas por pontos, linhas, planos, cores, que chamamos de elementos da linguagem visual. Ao combiná-los entre si, podem-se criar imagens. Nesse sentido a autora, vem a definir as formas como:

Ø Ponto: O ponto é o elemento mais simples da linguagem visual. Quando se imagina um ponto, normalmente pensa-se nele como um pequeno círculo. No entanto, o ponto pode ter outras formas, como um quadrado ou uma mancha, por exemplo. Afinal, é um elemento pequeno se comparar com o restante da imagem; é o menor de todos os elementos da linguagem visual e, no entanto, com ele são construídas as imagens. Se o ponto estivesse unido a outro, e este a outro, e assim sucessivamente, o que se viria seria uma linha. Um ponto isolado em uma obra chama muita atenção de quem observa. Quando se desenha ou se pinta uma obra usando muitos pontos, pode-se criar uma sensação de vibração.

Ø Linhas: A linha ou traço pode ser definido como o rastro que um ponto deixa ao se deslocar no espaço, ou como uma sucessão de pontos, muito juntos uns aos outros. Pode ser grossa, fina, colorida, contínua, firme, fraca, interrompida, etc. há muitos tipos de linha. Cada tipo sugere uma sensação diferente.

Reta: A linha reta traçada de maneira firme, contínua, pode dar uma impressão de rigidez e dureza.

Curva: A linha curva, traçada da mesma maneira, pode sugerir suavidade e sinuosidade.

Vertical: Indica equilíbrio. Aparece em muitas obras de arte como expressão de espiritualidade e elevação.

Horizontal: Indica repouso. Também pode expressar quietude.

Inclinada: Faz parecer que algo satã prestes a se movimentar. Sugere instabilidade, movimento.

Quebrada: Indica movimento. Forma-se se combinando linhas retas.

Ondulada: É um tipo de linha curva. Sugere movimento suave e rítmico.

Espiral: Indica um movimento envolvente, que vai do centro para fora ou o contrário. Também é um tipo de linha curva.

Ø As figuras: Quando se desenha uma linha fechada em uma superfície, separamos um espaço do resto do papel. Isso é uma figura. Em arte nem todas as figuras são delimitadas com uma linha. Também podem ser feitas com cores, texturas, papéis recortados etc.

Há simples como o círculo, o triângulo, o quadrado, e figuras mais complexas. Quando vemos uma figura simples, podemos recordá-la com facilidade e até reproduzi-la. No entanto, quando vemos uma figura complexa, precisamos olhar atentamente para poder identificar os elementos visuais, a construção etc.

Ø A textura: A superfície dos objetos soa diferente e se pode notar isso ao tocá-las. Uma rocha é áspera; o tronco de uma árvore é rugoso; o algodão é suave e macio. Para saber se um tecido, por exemplo, é liso ou áspero, não se precisa tocá-lo; basta olhar para ele. Esse aspecto da superfície dos objetos se chama textura.

A textura é explorada em arte de muitas maneiras. Na escultura, por exemplo, a textura pode ser sentida pelo tato. Um escultor pode talhar uma pedra e deixar zonas ásperas. Na pintura, também é possível conseguir diferentes texturas, usando-se camadas espessas de tinta ou pintando-se sobre uma superfície que tenha relevos. No desenho, não é possível fazer figuras com texturas diferentes, mas obter efeitos de texturas, com traços ou pontos repetidos, por exemplo. Nesse caso as texturas não são reais, ou seja, não são sentidas pelo toque.

Ø A Cor: Ao nosso redor há uma variedade enorme de cores. Se escutarmos a palavra “azul”, sabemos a que cor a pessoa que fala se refere. No entanto, há tantos tipos de cores azuis! O céu é azul-claro em um dia de sol. O mar, à distância, nos parece azul-escuro. Existe uma grande variedade de tons azuis: claros, escuros, esverdeados, violáceos. E o mesmo acontece com o laranja, o vermelho, o verde.

Cores primárias e secundárias: Para estudar as cores, o primeiro passo é saber que existem cores primárias e secundárias. As cores primárias são cores puras, sem mistura. É através das cores primárias que se formam todas as outras cores.

CONCLUSÃO

A análise dos eixos norteadores do ensino de Artes Visuais evidencia a relevância dessa linguagem como instrumento formativo no contexto escolar. Para professores e pesquisadores da área de educação artística, torna-se imprescindível compreender que o ensino das Artes Visuais vai além da prática técnica, constituindo-se como campo de conhecimento que articula expressão, percepção, reflexão e construção de sentido.

Com base nas contribuições de Parachen (2011), Santos e Fratari (2010), e nas diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 1998), observa-se que o fazer artístico, a apreciação e a reflexão são dimensões fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização visual e estética dos alunos. O trabalho com os elementos da linguagem visual — como ponto, linha, plano, cor, textura, forma e volume — deve ser conduzido de forma contextualizada, permitindo que os estudantes desenvolvam repertórios próprios e ampliem sua capacidade de leitura crítica das imagens.

Para os docentes, isso implica a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, o contato com diferentes materiais e suportes, e o diálogo com produções artísticas de distintas culturas e períodos históricos. A inserção das Artes Visuais como objeto de apreciação significativa e como produto histórico-cultural demanda uma abordagem crítica e sensível, que reconheça o papel da arte na constituição das identidades e na formação de sujeitos conscientes e atuantes.

Nesse sentido, o ensino das Artes Visuais deve ser compreendido como espaço de mediação entre o sensível e o cognitivo, entre o individual e o coletivo, entre o estético e o ético. Cabe ao professor atuar como mediador desse processo, estimulando a autonomia criadora dos alunos e favorecendo a construção de uma cultura visual plural, reflexiva e transformadora.

Os eixos aqui discutidos oferecem subsídios teóricos e metodológicos para que educadores e pesquisadores possam repensar suas práticas, aprofundar seus estudos e fortalecer a presença das Artes Visuais como linguagem formadora no currículo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Estética da comunicação. São Paulo: Paulus, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Culturas visuales y educación. Barcelona: Paidós, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte na educação escolar. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

PARACHEN, Maria Aparecida. Educação em Artes Visuais: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Maria Aparecida. Arte e Educação: diálogos possíveis. São Paulo: Moderna, 2009.

SANTOS, Maria Aparecida; FRATARI, Ana Cláudia. Artes Visuais: linguagem, leitura e produção. São Paulo: FTD, 2010.

O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO (TOD) E O AUTISMO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

ILZAIDES AMORIM SILVA DE SOUZA

RESUMO

O Transtorno do Desenvolvimento (TOD) é um termo que abrange uma série de condições neuropsicológicas que afetam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras de uma criança, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros. A inclusão de alunos com TOD nas escolas regulares é um desafio crescente para a educação, exigindo uma compreensão mais profunda das especificidades de cada transtorno e a adaptação do ambiente escolar para garantir a participação plena dos alunos. Este estudo visa explorar o impacto do TOD, com um foco especial no autismo, no processo de inclusão escolar, destacando as dificuldades enfrentadas por educadores, gestores e famílias. Além disso, discute as políticas públicas de educação inclusiva e apresenta sugestões para a melhoria da prática pedagógica frente aos desafios do TOD e do autismo. A pesquisa indica que, apesar de avanços nas políticas públicas de inclusão, a implementação efetiva enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica para educadores e a escassez de recursos e suporte técnico adequado.
Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento, Autismo, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Developmental Disorders (DD) encompass a range of neuropsychological conditions that affect the development of cognitive, social, and motor skills in children, including Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), among others. The inclusion of students with DD in regular schools is an ongoing challenge for education, requiring a deeper understanding of the specifics of each disorder and the adaptation of the school environment to ensure full participation. This study aims to explore the impact of DD, with a particular focus on autism, in the school inclusion process, highlighting the challenges faced by educators, administrators, and families. Additionally, it discusses public policies on inclusive education and presents suggestions for improving pedagogical practice in the face of the challenges posed by DD and autism. The research shows that, despite progress in inclusion policies, effective implementation faces significant challenges, such as the lack of specific training for educators and the scarcity of resources and adequate technical support.

Keywords: Developmental Disorders, Autism, School Inclusion, Public Policies, Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Desenvolvimento (TOD) é uma condição ampla que inclui uma variedade de dificuldades no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais de uma criança. Dentro dessa categoria, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição neuropsicológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Nos últimos anos, a inclusão escolar de alunos com TOD, especialmente aqueles com TEA, tem sido uma questão central no debate educacional, principalmente com o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

O conceito de inclusão escolar refere-se ao processo de proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, a oportunidade de participar ativamente de atividades educativas no ambiente escolar. Embora os avanços em legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tenham permitido um maior acesso à educação para alunos com TOD, muitos desafios persistem para garantir uma inclusão real e eficaz.

Este artigo tem como objetivo explorar as dificuldades e as perspectivas relacionadas à inclusão de alunos com TOD, focando nas especificidades do autismo, e discutir as implicações dessa inclusão tanto para os educadores quanto para a gestão escolar.

2. O Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e o Autismo

2.1 Definição do Transtorno do Desenvolvimento

O Transtorno do Desenvolvimento (TOD) engloba uma série de condições que afetam a capacidade da criança de desenvolver habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Essas condições podem ser genéticas ou adquiridas, e afetam de forma variada cada criança. Entre os transtornos que compõem o TOD, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia, e outros transtornos de aprendizado.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA é caracterizado por dificuldades significativas na comunicação, no comportamento social e nas interações sociais. Ele é considerado um espectro porque seus sintomas variam amplamente entre os indivíduos, podendo se manifestar de forma leve, moderada ou severa. Embora as causas do TEA ainda não sejam completamente compreendidas, fatores genéticos e ambientais desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento.

As características mais comuns do TEA incluem: dificuldade em fazer amigos, comunicação não verbal (como o uso inadequado de gestos ou expressões faciais), interesse restrito e repetitivo por temas ou objetos específicos, e comportamentos sensoriais, como hipersensibilidade a sons ou toques.

2.3 Relação entre TOD e TEA

Embora o TEA seja o transtorno mais conhecido dentro do TOD, outros transtornos também impactam o desenvolvimento, como o TDAH, que muitas vezes coexiste com o autismo, criando um quadro clínico complexo. A distinção entre TOD e TEA é importante para o contexto educacional, pois cada um desses transtornos exige uma abordagem pedagógica diferente.

3. O Impacto do TOD e do Autismo no Processo de Inclusão Escolar

3.1 Desafios Educacionais para Alunos com TOD

A inclusão de alunos com TOD nas escolas regulares enfrenta uma série de desafios. Entre os principais obstáculos estão:

Adaptação Curricular: A necessidade de ajustes no currículo para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com TOD, especialmente aqueles com TEA. As abordagens tradicionais de ensino muitas vezes não são eficazes para esses alunos, sendo necessário adotar metodologias diferenciadas.

Dificuldades de Interação Social: Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades nas interações sociais, o que pode levar ao isolamento e à exclusão dentro do ambiente escolar.

Compreensão do Comportamento: O comportamento das crianças com TEA muitas vezes é mal interpretado como desobediente ou desinteressado, quando, na verdade, são reflexos das dificuldades associadas ao transtorno.

3.2 O Papel dos Educadores e da Formação Profissional

A formação de educadores é um fator crucial para o sucesso da inclusão escolar. Muitos professores, no entanto, não têm formação suficiente para lidar com as especificidades dos alunos com TOD, o que pode prejudicar a eficácia da inclusão. Programas de capacitação contínua, baseados em uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades dos alunos com autismo, são essenciais.

3.3 A Inclusão nas Escolas Regulares: Possibilidades e Limitações

A inclusão de alunos com TOD, especialmente com TEA, exige que a escola não apenas forneça acesso físico, mas também adapte suas práticas pedagógicas, de modo a garantir a participação ativa desses alunos. Isso implica um esforço coletivo de educadores, familiares e gestores para criar um ambiente que favoreça o aprendizado e a convivência social.

4. Políticas Públicas de Inclusão Escolar e Suporte Técnico

4.1 A Lei Brasileira de Inclusão e suas Implicações

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015, foi um marco para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. A lei garante o direito à educação inclusiva e determina que as escolas devem proporcionar os recursos necessários para garantir a participação dos alunos com deficiência. No entanto, a implementação dessa lei ainda enfrenta dificuldades, principalmente devido à falta de recursos, formação e suporte especializado.

4.2 Critérios para a Inclusão Eficaz

Para que a inclusão de alunos com TOD seja realmente eficaz, é necessário que a escola ofereça suporte técnico, como a presença de profissionais especializados, o uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados.

5. Perspectivas e Soluções para a Inclusão de Alunos com TOD

5.1 Modelos de Inclusão Bem-Sucedidos

É possível encontrar modelos de escolas que implementaram com sucesso a inclusão de alunos com TEA e outros transtornos do desenvolvimento. Essas escolas adotam uma abordagem holística, envolvendo toda a comunidade escolar e garantindo o suporte necessário para os alunos.

5.2 Formação Contínua e Suporte de Profissionais

A formação contínua de educadores, junto ao suporte de terapeutas e outros profissionais da saúde, é fundamental para que a inclusão escolar seja realizada de forma efetiva. Além disso, a criação de ambientes que estimulem a convivência e o aprendizado de todos os alunos é crucial para o sucesso da inclusão.

POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TOD E AUTISMO NAS ESCOLAS: O ESTADO DA QUESTÃO

O Transtorno do Desenvolvimento (TOD) engloba uma gama de condições que afetam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e comportamental. Dentre essas condições, o autismo se destaca como um dos transtornos mais conhecidos e discutidos, especialmente no contexto da educação inclusiva. No entanto, a inclusão de alunos com TOD e autismo nas escolas públicas e privadas é um tema complexo, que envolve desafios tanto para a implementação de políticas públicas quanto para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades desses alunos. Vários pesquisadores têm se dedicado a investigar as especificidades desse processo de inclusão, os obstáculos encontrados e as perspectivas para um futuro mais inclusivo.

O ESTADO DA QUESTÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TOD E AUTISMO

A partir de estudos como os realizados por Calderón e Oliveira Júnior (2012), que analisaram a educação inclusiva no Brasil, podemos identificar a existência de diferentes momentos na trajetória das políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com Transtornos do Desenvolvimento e autismo. Inicialmente, a educação inclusiva no Brasil enfrentou o desafio de consolidar a ideia de que a inclusão de alunos com deficiências – incluindo os com TOD e autismo – deveria ser um direito fundamental, e não uma prática isolada ou pontual. Esse movimento ocorreu, principalmente, na primeira década dos anos 2000, com a construção das primeiras políticas inclusivas.

O primeiro momento, entre 1996 e 2002, foi essencial para firmar a ideia de que a inclusão era necessária. Contudo, os alunos com TOD e autismo encontraram um cenário de escassez de recursos específicos, o que limitava a eficácia dessas políticas. O segundo momento, de 2003 a 2007, caracteriza-se por um período de instabilidade, onde os marcos legais foram alterados, e as escolas enfrentaram dificuldades em adaptar seus currículos e em preparar seus professores para o atendimento a alunos com TOD e autismo. Finalmente, entre 2007 e os dias atuais, observa-se uma tentativa de consolidar as políticas de inclusão, com a criação de programas de capacitação docente e a inclusão de práticas pedagógicas adaptativas.

O TRABALHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALUNOS COM TOD E AUTISMO

A educação inclusiva tem sido desafiada pela falta de uma abordagem uniforme e personalizada para cada aluno com TOD, incluindo o autismo. A padronização das avaliações e dos currículos, por exemplo, tem sido alvo de críticas. Segundo Oliveira Júnior (2013), a política de 2001, voltada para o acompanhamento de alunos com autismo, falhou ao adotar uma avaliação padronizada, ignorando as particularidades do transtorno. Isso gerou uma sobrecarga de críticas tanto de educadores quanto de profissionais da saúde, que defendiam uma avaliação mais individualizada e que levasse em conta as especificidades de cada aluno.

O impacto dessa padronização nas escolas foi negativo, pois, além de não atender às necessidades dos alunos, criou um ambiente de competitividade entre as instituições educacionais. As escolas eram avaliadas por rankings, o que nem sempre refletia a qualidade da educação para alunos com TOD e autismo. A imposição de modelos rígidos de avaliação não considerava os aspectos fundamentais do desenvolvimento desses alunos, como a comunicação e as interações sociais, que são áreas frequentemente afetadas em quem tem autismo.

DESAFIOS NA ADOÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM TOD

Outro ponto crucial é a adaptação curricular para alunos com TOD e autismo. De acordo com Lammoglia (2013), a tentativa de ajustar o currículo para essas necessidades foi frequentemente ineficaz. O currículo escolar muitas vezes não atendia as especificidades de alunos com TOD, criando um ambiente de exclusão, em vez de inclusão. A adaptação curricular que não levava em conta a diversidade de habilidades e os diferentes ritmos de aprendizagem, muito presentes nos alunos com TOD e autismo, foi um dos maiores obstáculos no processo de inclusão.

O desconforto de educadores, apontado por Alves (2011), surge exatamente da forma de avaliação e da adaptação do currículo. Muitos professores relataram que a padronização da avaliação era injusta, pois não considerava as dificuldades de comunicação e interação social dos alunos. Isso gerou um sentimento de inadequação tanto entre os profissionais da educação quanto entre os próprios alunos, que se viam forçados a seguir um modelo de ensino que não levava em conta as particularidades do transtorno.

Peixoto (2011) também destaca a escassez de recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos alunos com TOD e autismo, o que dificultou a efetivação da inclusão. A falta de materiais didáticos específicos, como livros e jogos educativos adaptados, e o pouco apoio psicológico especializado nas escolas, reforçam a insuficiência de recursos para a implementação das políticas públicas de inclusão. Além disso, a falta de formação adequada para os professores dificultou ainda mais a aplicação de práticas pedagógicas que atendem às necessidades de alunos com TOD.

A NECESSIDADE DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS

A pesquisadora Arcas (2009) abordou um ponto crítico: a falta de estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão de alunos com TOD e autismo. A utilização de metodologias diferenciadas, como a tecnologia assistiva, é fundamental para a promoção de um ambiente educacional inclusivo. A tecnologia assistiva, que inclui desde softwares educativos até dispositivos de comunicação alternativa, pode ajudar significativamente na comunicação e no desenvolvimento social de alunos com autismo.

No entanto, conforme destacado por Ribeiro (2008), muitas escolas ainda não estavam preparadas para implementar essas estratégias de forma eficaz. Além disso, a falta de formação contínua e específica para os educadores em relação ao TOD e ao autismo contribuiu para a dificuldade na adaptação das práticas pedagógicas. A resistência por parte de algumas escolas à inclusão de alunos com TOD, aliada à escassez de investimentos em infraestrutura e recursos especializados, gerou um cenário desafiador para a implementação das políticas públicas.

PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TOD E AUTISMO

As críticas à implementação das políticas de inclusão refletem as dificuldades de conciliar as necessidades educacionais dos alunos com TOD e autismo com as exigências de um sistema educacional que nem sempre está preparado para lidar com essas especificidades. Para a verdadeira inclusão, é fundamental que as escolas tenham acesso a mais recursos, como capacitação docente adequada, materiais pedagógicos específicos e apoio psicológico especializado. Além disso, deve haver uma maior flexibilidade nas abordagens pedagógicas, com o uso de metodologias diferenciadas e tecnologia assistiva, que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

A participação ativa das famílias, profissionais da saúde e educadores é essencial para a criação de um ambiente educacional inclusivo, que permita que os alunos com TOD e autismo desenvolvam todo o seu potencial. As políticas públicas de inclusão precisam ser revistas e adaptadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite as suas individualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Desenvolvimento (TOD), que abrange uma variedade de condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido cada vez mais reconhecido como uma realidade a ser atendida dentro do contexto escolar, principalmente em relação às políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com necessidades específicas. Desde os primeiros movimentos em busca da inclusão escolar na década de 1990 até os dias atuais, o processo de implementação de práticas inclusivas tem avançado, mas ainda enfrenta desafios substanciais. Tais desafios incluem a falta de formação adequada dos professores, a resistência de partes da comunidade escolar e a escassez de recursos para atender às particularidades de alunos com TOD, incluindo o autismo.

O TOD e o autismo, embora compartilhem algumas características, exigem abordagens educacionais distintas e personalizadas, de modo que os alunos sejam adequadamente atendidos em suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais. A legislação e as diretrizes educacionais, em especial a partir dos anos 2000, deram um passo importante na inclusão de alunos com TOD, garantindo que o acesso à educação fosse um direito de todos. Contudo, as metodologias pedagógicas e as práticas utilizadas para o atendimento desses alunos frequentemente geram debates e críticas dentro da comunidade acadêmica.

A pesquisa bibliográfica realizada revela uma lacuna significativa em estudos que abordem profundamente os impactos das políticas educacionais para alunos com TOD nas escolas, em especial no que diz respeito à formação de professores e à adequação dos espaços escolares. Embora a quantidade de pesquisas sobre as abordagens pedagógicas voltadas ao ensino de alunos com TOD, incluindo o autismo, seja crescente, ainda há uma predominância de críticas à execução dessas políticas. Essas críticas apontam a falta de adequação das estratégias pedagógicas e da infraestrutura escolar para responder às necessidades específicas desses alunos, bem como a resistência de alguns educadores em adotar metodologias diferenciadas.

Dentro dessa perspectiva, estudos indicam que os principais obstáculos para a inclusão efetiva de alunos com TOD nas escolas estão relacionados à falta de preparação dos profissionais da educação, tanto em termos de formação acadêmica quanto de recursos pedagógicos. A falta de apoio psicológico e pedagógico, bem como a ausência de metodologias que contemplem as especificidades do TOD, dificultam o processo de ensino-aprendizagem e, muitas vezes, resultam em exclusão ou marginalização dentro do ambiente escolar. Autores como Sander (1984) afirmam que, embora a escola devesse ser um espaço de superação das desigualdades sociais, ela continua sendo, em muitos casos, um lugar que reproduz essas desigualdades, especialmente para alunos com TOD, como o autismo.

Além disso, o estudo aponta para a falta de práticas pedagógicas adaptativas e específicas para alunos com TOD, que muitas vezes são obrigados a se submeter a metodologias universais, sem considerar suas características particulares. A resistência cultural à aceitação do TOD dentro das escolas ainda é um ponto de resistência significativa, o que leva à estigmatização desses alunos e prejudica a construção de um ambiente inclusivo.

Apesar dessas críticas, há também uma crescente mobilização de grupos como associações de pais e organizações de defesa dos direitos das pessoas com TOD, que têm pressionado por mudanças nas políticas públicas e maior valorização das questões relacionadas à inclusão escolar. Esses esforços têm como objetivo criar um sistema educacional mais acolhedor e capaz de atender às necessidades de alunos com TOD, incluindo os com autismo. No entanto, os estudos revelam que, apesar das melhorias pontuais, a situação ainda é preocupante, e as políticas públicas ainda não garantem uma verdadeira mudança estrutural na maneira como os alunos com TOD são atendidos nas escolas.

Por fim, o que se observa é que, até o momento, há uma escassez de pesquisas que apontem aspectos positivos sobre as metodologias educacionais voltadas para o atendimento de alunos com TOD nas escolas brasileiras, o que reforça a tendência crítica dentro da comunidade acadêmica. Isso destaca a necessidade urgente de aprofundar os estudos sobre a implementação das políticas públicas para o atendimento de alunos com TOD, para que se possa garantir uma educação inclusiva de qualidade, que de fato atenda às especificidades desses alunos e promova seu desenvolvimento integral. As políticas educacionais voltadas para o TOD, incluindo o autismo, ainda enfrentam desafios substanciais, mas é necessário avançar na busca por soluções mais efetivas e adaptadas às realidades dessas crianças e jovens no ambiente escolar..

BIBLIOGRAFIA

ALVES, C. A. C. Táticas docentes frente aos desafios do Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e do autismo na sala de aula. Dissertação (mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos: 2011.

ARCAS, P. Implicações da educação inclusiva e do atendimento a alunos com Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares: desafios, práticas e perspectivas. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2009.

BAUER, A. Usos das metodologias pedagógicas para alunos com TOD e autismo: o papel da formação docente na educação inclusiva. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2006.

BONAMINO, A. C. e SOUSA, S. Z. A educação inclusiva e o TOD: interfaces com o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. São Paulo: 2012.

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

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

CALDERÓN, A. I., OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Educação inclusiva e TOD: uma abordagem multidisciplinar na escola regular. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. v. 2, n. 1. CAEd: 2013.

CARVALHO, L. R. S. O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e Transtorno do Espectro Autista: práticas pedagógicas e desafios na escola pública. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2008.

GATTI, B. A. A educação inclusiva e o atendimento ao aluno com TOD e autismo no Brasil: desafios e perspectivas. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai/ago, p. 7-18. São Paulo: 2009.

GOMES, C. A. A educação inclusiva e o TOD: novas perspectivas sociológicas. EPU. São Paulo, 2005.

LAMMOGLIA, B. O atendimento educacional especializado para alunos com Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro: 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. O atendimento a alunos com TOD e autismo nas escolas públicas: análise das políticas educacionais e suas implicações. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Campinas: 2012.

RIBEIRO, D. S. Inclusão escolar de alunos com TOD e autismo: desafios e práticas pedagógicas na rede pública. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2008.

SANDER, B. A. A educação inclusiva e a formação docente: desafios no atendimento a alunos com Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e Transtorno do Espectro Autista. Editora Pioneira. São Paulo: 1984.

SOUSA, S. Z. Educação inclusiva e Transtorno do Desenvolvimento (TOD) e Transtorno do Espectro Autista: práticas e desafios no sistema de ensino brasileiro. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). Vinte e cinco anos de educação inclusiva no Brasil: implicações nas escolas, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. A educação e o TOD e o autismo: reflexões teórico-metodológicas sobre a inclusão de crianças com TOD e autismo na escola regular. São Paulo, Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez. 2004.

VIANNA, H. M. A educação inclusiva e o TOD: análises e propostas de práticas pedagógicas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.

MATEMÁTICA INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

AUTOR: WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo aborda a temática da matemática inclusiva, com foco em práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente em sala de aula. O objetivo é analisar estratégias de ensino que possibilitem o acesso e a participação efetiva de todos os estudantes, considerando diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de estudos recentes sobre educação inclusiva e ensino de matemática. Foram investigadas metodologias ativas, recursos lúdicos, uso de materiais concretos e adaptações curriculares como alternativas para promover a compreensão dos conteúdos matemáticos e a valorização das potencialidades individuais. A análise revelou que práticas pedagógicas inclusivas favorecem não apenas o aprendizado conceitual, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecendo a autoestima e a participação dos estudantes. Observou-se que a adoção de estratégias diversificadas amplia as possibilidades de aprendizagem, contribui para a redução das barreiras pedagógicas e estimula o engajamento de toda a turma. Conclui-se que o ensino de matemática pautado na inclusão requer planejamento intencional, flexibilidade e comprometimento com a equidade, garantindo que cada estudante seja respeitado em suas especificidades e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática inclusiva; práticas pedagógicas; diversidade; ensino-aprendizagem; equidade.

ABSTRACT

This article addresses the theme of inclusive mathematics, focusing on pedagogical practices that meet the diversity present in the classroom. The aim is to analyze teaching strategies that enable effective access and participation for all students, considering different paces, learning styles, and educational needs. The research was developed through a qualitative approach, based on a literature review of recent studies on inclusive education and mathematics teaching. The analysis revealed that inclusive pedagogical practices favor not only conceptual learning but also the development of socio-emotional skills, strengthening students' self-esteem and participation. It was observed that the adoption of diversified strategies expands learning possibilities, contributes to reducing pedagogical barriers, and encourages engagement in the classroom.

Keywords

Inclusive mathematics; pedagogical practices; diversity; teaching-learning; equity.

INTRODUÇÃO

A matemática, enquanto componente curricular essencial, desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico dos estudantes. No entanto, historicamente, o ensino dessa disciplina tem sido permeado por práticas padronizadas, que muitas vezes desconsideram as diferentes formas de aprender e as necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, a matemática inclusiva surge como uma abordagem pedagógica que busca romper com modelos tradicionais e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou socioemocionais, tenham acesso pleno aos conteúdos e possam desenvolver suas habilidades matemáticas de maneira significativa.

A escolha deste tema se justifica pela crescente demanda por práticas educacionais que assegurem a equidade e o respeito à diversidade nas escolas. A educação inclusiva é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios, especialmente no ensino de matemática, onde as metodologias nem sempre contemplam adaptações necessárias ou estratégias diversificadas. Discutir a matemática inclusiva significa, portanto, refletir sobre como criar condições reais para que todos os estudantes se sintam pertencentes ao processo de aprendizagem, superando barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais.

Do ponto de vista social, a relevância desta pesquisa reside na promoção da igualdade de oportunidades e no combate à exclusão educacional. Sob o viés científico e educacional, o estudo contribui para ampliar o debate sobre metodologias de ensino mais flexíveis, participativas e contextualizadas, capazes de estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas em contextos diversos. Ao considerar as especificidades de cada estudante, a matemática inclusiva não apenas favorece o aprendizado individual, mas também fortalece a construção de um ambiente escolar mais democrático e colaborativo.

O objetivo geral deste artigo é analisar práticas pedagógicas inclusivas aplicadas ao ensino de matemática, identificando estratégias capazes de promover a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os princípios que fundamentam a matemática inclusiva; discutir metodologias e recursos que favoreçam a aprendizagem de alunos com diferentes perfis; e apontar desafios e possibilidades para a implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, este estudo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para professores, coordenadores e demais profissionais da educação que atuam no ensino de matemática, contribuindo para que possam desenvolver ações mais assertivas no atendimento à diversidade. Ao propor uma reflexão fundamentada e voltada para a ação, espera-se estimular o avanço de práticas pedagógicas que, além de contemplar o conteúdo matemático, promovam também valores como respeito, empatia e cooperação, fundamentais para a formação integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA INCLUSIVA

A matemática inclusiva insere-se no conjunto de ações e políticas voltadas para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, respeitando as particularidades de cada indivíduo e eliminando barreiras que limitem seu desenvolvimento. Ela está fundamentada no princípio de que aprender matemática é um direito universal, e não um privilégio restrito a estudantes que se enquadram em um padrão único de ensino. Conforme Mantoan (2003, p. 24), “inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, dentro do sistema regular de ensino”. Isso significa que a escola precisa ser organizada para receber e ensinar a todos, independentemente de deficiências, transtornos de aprendizagem ou diferenças culturais e linguísticas.

No caso específico da matemática, o desafio é ainda mais expressivo, pois essa disciplina muitas vezes é associada a um caráter excludente, com avaliações e metodologias que privilegiam apenas determinados perfis de aprendizagem. A proposta da matemática inclusiva rompe com essa lógica, compreendendo que existem múltiplos caminhos para a compreensão de conceitos numéricos, geométricos e algébricos. Essa visão é sustentada pela teoria sociocultural de Vygotsky (1998, p. 115), para quem “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que, de outra forma, seriam impossíveis”. Assim, o ensino de matemática deve partir de um planejamento intencional que valorize a mediação, o diálogo e a adaptação dos conteúdos às diferentes zonas de desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto fundamental é a concepção de que a diversidade não é um obstáculo, mas sim uma oportunidade para ampliar estratégias pedagógicas. Como afirma D'Ambrosio (2001, p. 29), "a matemática é uma manifestação cultural, e sua aprendizagem deve considerar o contexto sociocultural do educando". Isso implica em um ensino que vá além do formalismo e reconheça que o conhecimento matemático é produzido e vivenciado de diferentes formas no cotidiano, podendo ser ensinado por meio de contextos significativos, como situações da vida diária, jogos e experiências concretas.

Portanto, os fundamentos da matemática inclusiva envolvem três pilares principais: o compromisso ético com a equidade, a flexibilidade metodológica e a valorização das múltiplas formas de aprender. Ao adotar essa perspectiva, a prática docente transforma-se em um espaço de construção coletiva, onde todos têm a possibilidade de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo não apenas competências matemáticas, mas também habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A implementação de práticas inclusivas no ensino de matemática exige o uso de estratégias diversificadas, capazes de atender às necessidades de diferentes perfis de estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se as metodologias ativas, o uso de materiais concretos, a integração de recursos tecnológicos e a flexibilização curricular. Cada uma dessas abordagens contribui para que o conteúdo seja apresentado de forma acessível, significativa e motivadora.

Os materiais manipuláveis constituem uma das ferramentas mais efetivas no ensino inclusivo, pois possibilitam a construção do pensamento matemático a partir da experimentação. Lorenzato (2006, p. 19) enfatiza que "os materiais manipuláveis são indispensáveis ao ensino, pois facilitam a ligação entre o concreto e o abstrato, tornando o conteúdo mais acessível". Recursos como blocos lógicos, sólidos geométricos, ábacos, jogos de tabuleiro e atividades com medidas e pesos permitem que o estudante vivencie conceitos antes de formalizá-los.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades de ensino. Softwares educativos como GeoGebra, aplicativos de resolução de problemas e plataformas adaptativas podem oferecer diferentes níveis de desafio, conforme o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Para Skovsmose (2000, p. 33), “a matemática na educação deve dialogar com diferentes contextos, oferecendo significados múltiplos para os conceitos estudados”. Assim, a tecnologia atua não apenas como recurso de apoio, mas como meio de personalização e inclusão, possibilitando que estudantes com deficiência visual utilizem leitores de tela, ou que alunos com dificuldades de compreensão se beneficiem de animações e simulações interativas.

Outra estratégia relevante é a resolução de problemas contextualizados, que aproxima o conteúdo matemático da realidade dos alunos, tornando-o mais significativo. Ao trabalhar com situações do cotidiano — como planejamento de gastos, interpretação de dados, construção de tabelas ou cálculo de medidas em receitas culinárias — o professor permite que o estudante perceba a utilidade prática da matemática. D’Ambrosio (2012, p. 87) reforça essa ideia ao afirmar que “a matemática deve ser vista como um direito de todos, e não como um privilégio de alguns”, destacando a importância de metodologias que garantam a participação efetiva de todos.

A flexibilização curricular, por sua vez, garante que as metas de aprendizagem sejam ajustadas às necessidades e potencialidades individuais. Isso pode envolver desde a adaptação da linguagem dos problemas até a reformulação das formas de avaliação, priorizando instrumentos processuais e formativos, que valorizem o progresso do estudante ao longo do tempo.

Portanto, o conjunto dessas estratégias não apenas promove a aprendizagem matemática, mas também fortalece a autonomia, a autoconfiança e a participação ativa dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de cooperação e respeito à diversidade.

Apesar dos avanços conceituais e das políticas públicas que defendem a educação inclusiva, a efetivação de práticas inclusivas no ensino de matemática ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos está na formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não contempla de forma aprofundada metodologias específicas para atender a diversidade em sala de aula. Glat e Pletsch (2011, p. 41) observam que “a inclusão escolar requer mudanças profundas na estrutura e na cultura da escola, indo muito além da simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula”.

Outro desafio recorrente é a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados. Escolas com infraestrutura limitada acabam restringindo o uso de materiais manipuláveis, softwares educativos e adaptações necessárias para estudantes com deficiência. Além disso, a alta demanda de turmas numerosas pode dificultar a personalização do ensino, comprometendo o acompanhamento individualizado.

No entanto, há possibilidades concretas para superar essas barreiras. Uma delas é o fortalecimento da colaboração entre professores da sala regular e profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, professores de atendimento educacional especializado (AEE) e psicopedagogos. Essa atuação integrada favorece a criação de estratégias adaptadas ao perfil de cada estudante, garantindo maior eficácia nas intervenções.

O trabalho em rede entre escolas, famílias e comunidade também se mostra como um caminho promissor. Ao integrar saberes e experiências, é possível ampliar os repertórios metodológicos e desenvolver práticas mais criativas e contextualizadas. Experiências relatadas por D’Ambrosio (2012, p. 92) mostram que “a matemática pode ser ensinada a partir da realidade cultural dos alunos, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento”. Isso inclui, por exemplo, projetos que relacionam matemática a artesanato, agricultura, economia doméstica ou jogos tradicionais.

Outro aspecto positivo está na crescente disponibilidade de tecnologias assistivas, como calculadoras com síntese de voz, aplicativos de comunicação alternativa e recursos de realidade aumentada, que facilitam a interação e a compreensão dos conteúdos matemáticos. Com investimento adequado e capacitação docente, esses recursos podem democratizar ainda mais o acesso à aprendizagem.

Assim, embora os desafios sejam complexos e exijam esforços contínuos, as possibilidades revelam um cenário promissor. A matemática inclusiva, quando bem planejada e fundamentada, não apenas garante que todos aprendam, mas também constrói um ambiente escolar mais justo, colaborativo e alinhado aos princípios da equidade e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática inclusiva representa um avanço essencial para a construção de uma escola democrática, que valoriza a diversidade e garante oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes. Ao adotar práticas pedagógicas que respeitam diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas, o ensino de matemática deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a ser uma ferramenta de equidade e transformação social.

As reflexões apresentadas evidenciam que a efetivação de uma matemática inclusiva exige mais do que adaptações pontuais. É necessário um planejamento intencional, metodologias diversificadas, uso de recursos concretos e tecnológicos, além da flexibilização curricular. A atuação colaborativa entre professores, profissionais de apoio, famílias e comunidade é determinante para que as estratégias alcancem resultados significativos.

Os desafios ainda são expressivos, especialmente no que diz respeito à formação docente, à disponibilidade de recursos e à superação de barreiras atitudinais. No entanto, as possibilidades se mostram amplas, principalmente quando se considera a riqueza das diferentes formas de aprender e a potência da matemática como linguagem universal.

Assim, mais do que garantir o acesso aos conteúdos, a matemática inclusiva promove o desenvolvimento integral, o respeito às diferenças e a construção de cidadãos críticos e participativos. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico que deve ser assumido por todos os envolvidos no processo educativo, a fim de transformar a sala de aula em um espaço de pertencimento, cooperação e justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

LORENZATO, Sergio. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2000.

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

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

AUTOR: GEORGE EWERTON SANTOS DE ALMEIDA

1. INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem transformado diversos setores da sociedade, e a educação não está alheia a esse processo. No contexto do Ensino Fundamental II, surgem novas possibilidades de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias inteligentes. No entanto, o uso da IA na educação básica também traz inúmeros desafios, especialmente em redes públicas, como a municipal de São Paulo. Este artigo tem como objetivo discutir os principais obstáculos e apresentar possibilidades viáveis para a integração crítica e pedagógica da IA nas práticas docentes.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO: IA E EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial é um ramo da ciência da computação que desenvolve sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de fala, tomada de decisões e tradução de idiomas. Com raízes nas décadas de 1950 e 1960, a IA passou por diversas fases até atingir o estágio atual, em que algoritmos complexos e redes neurais profundas possibilitam aplicações avançadas em diversas áreas, inclusive na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das tecnologias digitais como parte das competências gerais da educação básica, apontando para a necessidade de inserção crítica dessas ferramentas no cotidiano escolar. Na cidade de São Paulo, políticas públicas e programas como o Currículo da Cidade vêm buscando alinhar as práticas escolares às exigências do mundo digital.

3. DESAFIOS DO USO DA IA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

3.1 INFRAESTRUTURA E DESIGUALDADE DE ACESSO

A disparidade no acesso à tecnologia entre escolas da rede municipal de São Paulo é um obstáculo significativo à implementação de soluções baseadas em Inteligência Artificial (IA). Embora haja escolas com boa estrutura tecnológica — laboratórios de informática, acesso à internet de qualidade e dispositivos atualizados —, muitas outras operam com recursos escassos, equipamentos obsoletos ou, em casos extremos, sem qualquer acesso à rede ou a computadores.

Essa desigualdade reflete não apenas diferenças regionais e socioeconômicas, mas também falhas na manutenção dos equipamentos e na continuidade das políticas públicas voltadas à informatização das unidades escolares. Mesmo com iniciativas recentes, como a distribuição de tablets e a instalação de redes Wi-Fi, a ausência de suporte técnico contínuo e de infraestrutura elétrica adequada compromete o uso efetivo dessas tecnologias.

No caso específico da IA, que depende de conexão constante à internet, uso de plataformas em nuvem e, muitas vezes, dispositivos modernos para processamento em tempo real, a carência estrutural torna-se ainda mais limitante. Ferramentas baseadas em IA requerem não apenas acesso, mas também estabilidade e velocidade de conexão, além de dispositivos com capacidade de processamento compatível.

Outro ponto relevante é a questão da manutenção e atualização dos equipamentos. Muitas escolas recebem tecnologias pontualmente, mas não contam com uma política de reposição, atualização de softwares ou formação técnica básica para resolver problemas cotidianos. Isso resulta no abandono progressivo desses recursos, mesmo quando inicialmente promissores.

Por fim, a desigualdade no acesso tecnológico também gera exclusão digital entre os alunos. Em ambientes com múltiplas realidades socioeconômicas, a IA pode acabar beneficiando apenas os estudantes de escolas mais estruturadas, ampliando as lacunas de aprendizagem ao invés de reduzi-las. Isso reforça a importância de políticas públicas integradas, que garantam equidade no acesso e na formação tecnológica, tanto para professores quanto para alunos, como condição essencial para que a IA possa ser uma aliada no processo educativo.

3.2 Formação docente

A formação docente representa um dos principais desafios para a inserção significativa da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Fundamental II. A maioria dos professores em exercício não recebeu, durante sua formação inicial, conteúdos voltados ao uso de tecnologias digitais emergentes, muito menos à aplicação crítica da IA em contextos educacionais. Isso gera um hiato entre o avanço tecnológico e a prática pedagógica cotidiana.

Além disso, é comum que os educadores sintam insegurança ou resistência frente à adoção de novas tecnologias, sobretudo quando associadas à ideia de automação. Em muitos casos, a IA é percebida como uma ameaça ao papel do professor, alimentando o receio de que sua atuação possa ser substituída por algoritmos ou plataformas automatizadas. É necessário desmistificar essa visão, reforçando que a IA deve ser vista como uma ferramenta complementar, capaz de apoiar o trabalho docente e potencializar a aprendizagem dos alunos, e não como um substituto.

Outro obstáculo é a ausência de formação continuada específica para o uso pedagógico da IA. Ainda que existam programas de desenvolvimento profissional voltados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), eles geralmente não abordam a IA com a profundidade necessária. Os cursos disponíveis muitas vezes são excessivamente técnicos ou distantes da realidade escolar, dificultando sua aplicação prática na sala de aula.

A formação docente em IA precisa ser contextualizada, prática e interdisciplinar, envolvendo temas como:

Fundamentos da IA e seu funcionamento básico (algoritmos, aprendizado de máquina etc.);

Aplicações pedagógicas possíveis, com exemplos concretos;

Ética digital, uso de dados e privacidade;

Criação de planos de aula integrando ferramentas de IA;

Desenvolvimento do pensamento computacional e da cidadania digital.

Além disso, essa formação deve ocorrer de forma continuada, preferencialmente durante o horário de trabalho, articulada com os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e com apoio das Diretorias Regionais de Educação (DREs). O incentivo à cultura de colaboração entre os professores, com trocas de experiências e boas práticas, também é fundamental para consolidar o uso pedagógico da IA.

Por fim, é preciso destacar o papel estratégico dos formadores e gestores escolares. Para que a formação tenha impacto real, é essencial que as lideranças educacionais também estejam engajadas e compreendam as potencialidades e os limites do uso da IA na educação básica. A formação docente, portanto, não deve ser apenas técnica, mas crítica, reflexiva e pedagógica, fortalecendo o protagonismo do educador frente às transformações tecnológicas em curso.

3.3 Ética, privacidade e uso de dados

A adoção de tecnologias baseadas em Inteligência Artificial (IA) nas escolas levanta questões éticas fundamentais, especialmente no que diz respeito à privacidade dos dados dos alunos, professores e da comunidade escolar como um todo. Sistemas de IA dependem de grandes volumes de dados para funcionar com eficiência — seja por meio da coleta de informações de desempenho, comportamento online, preferências de aprendizagem ou até reconhecimento facial e voz, em algumas plataformas.

No ambiente escolar, essas práticas podem representar riscos se não forem acompanhadas de diretrizes claras sobre proteção de dados. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018) estabelece princípios e obrigações importantes para a coleta, tratamento e uso de dados pessoais no Brasil, inclusive no setor educacional. No entanto, ainda é comum que professores e gestores desconheçam seus direitos e deveres nesse campo, o que torna urgente a formação em ética digital.

É necessário garantir que todas as ferramentas de IA utilizadas nas escolas respeitem a legislação, sejam transparentes quanto ao uso dos dados e ofereçam opções de consentimento, especialmente quando envolvem menores de idade. O uso indevido dessas informações pode gerar violações graves, como exposição indevida, discriminação algorítmica e vigilância excessiva. Por exemplo, algoritmos mal treinados podem reforçar estigmas ou enviesar avaliações de desempenho com base em dados incompletos ou descontextualizados.

Outro ponto crítico é a falta de transparência dos algoritmos, muitas vezes desenvolvidos por empresas privadas, cujos critérios de funcionamento não são abertos ou compreensíveis para os educadores. Isso dificulta a análise crítica sobre como os dados dos estudantes estão sendo utilizados, para quais fins, e com quais consequências. A opacidade dos sistemas automatizados pode levar à naturalização de decisões injustas, sem que os profissionais da educação tenham meios para contestá-las ou compreendê-las.

Nesse contexto, a ética deve ser um componente central do debate sobre IA na educação. É preciso discutir com os professores e alunos questões como:

Quem programa os algoritmos e com base em que valores?

Que tipo de dados estão sendo coletados e com que propósito?

Como garantir que as tecnologias não reforcem desigualdades ou violem direitos?

Além disso, essas discussões éticas podem e devem ser integradas ao currículo escolar, promovendo a formação cidadã dos estudantes no mundo digital. Disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa e Tecnologias podem explorar, de forma interdisciplinar, os impactos sociais, políticos e culturais da IA, estimulando o pensamento crítico desde os anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, cabe ao poder público garantir que as soluções tecnológicas contratadas pela rede municipal atendam a critérios de segurança, transparência e equidade, estabelecendo protocolos de uso, monitoramento e auditoria das ferramentas baseadas em IA. Sem isso, o uso dessas tecnologias nas escolas pode se tornar não apenas ineficaz, mas potencialmente prejudicial.

3.4 Currículo e tempo pedagógico

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Fundamental II também esbarra em questões estruturais relacionadas ao currículo e ao tempo pedagógico disponível nas escolas. A organização curricular da rede pública frequentemente é pautada por exigências legais, avaliações externas, e cumprimento rígido de conteúdos, o que gera uma sobrecarga de temas a serem trabalhados em um tempo didático limitado. Essa realidade dificulta a adoção de metodologias inovadoras, especialmente aquelas que envolvem planejamento mais flexível, experimentações e integração de novas tecnologias, como a IA.

Professores da rede municipal de São Paulo lidam com turmas numerosas, carga horária elevada e múltiplas atribuições burocráticas, o que compromete o tempo disponível para pesquisa, planejamento de aulas interativas ou formação continuada. A introdução da IA na prática pedagógica exige não apenas familiaridade com a tecnologia, mas tempo real para exploração, adaptação e acompanhamento de resultados — algo escasso na rotina escolar tradicional.

Além disso, o currículo formal muitas vezes não prevê conteúdos diretamente relacionados ao pensamento computacional, à ética digital ou ao funcionamento básico da IA. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traga a competência geral número 5, que incentiva a cultura digital, essa diretriz precisa ser desdobrada em propostas pedagógicas concretas, integradas ao currículo de forma interdisciplinar e não como atividades “extras” ou paralelas.

Outro desafio é a falta de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. O uso da IA como recurso pedagógico exige uma abordagem transversal, em que professores de diferentes componentes possam planejar juntos experiências educativas que façam sentido para os alunos. No entanto, a estrutura escolar ainda tende à fragmentação disciplinar e à pouca integração entre os professores.

Superar essas limitações requer iniciativas como:

Revisão e flexibilização curricular, permitindo maior espaço para projetos interdisciplinares e uso de tecnologias educacionais;

Criação de tempos pedagógicos coletivos no horário de trabalho docente, voltados ao planejamento colaborativo com tecnologias digitais;

Inserção gradual e contextualizada da IA, iniciando por práticas simples e alinhadas aos objetivos de aprendizagem de cada área;

Valorização de projetos integradores e da cultura maker, em que o aluno possa resolver problemas reais com apoio de ferramentas digitais e IA.

Além disso, é fundamental que as escolas contem com o apoio das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e da Secretaria Municipal de Educação (SME) para promover políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, assegurando que o uso da IA não seja visto como um “peso a mais”, mas como um recurso pedagógico que pode otimizar o tempo de ensino e personalizar a aprendizagem.

Por exemplo, ferramentas de IA podem auxiliar na correção de atividades, no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e na sugestão de trilhas personalizadas, liberando o professor para atuar mais diretamente na mediação e no acompanhamento qualitativo. Mas para isso, é necessário tempo institucionalizado para experimentar, adaptar e avaliar essas tecnologias dentro do projeto pedagógico da escola.

4. Possibilidades de uso da IA na prática pedagógica

Apesar dos desafios, a Inteligência Artificial oferece múltiplas oportunidades para transformar positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Quando utilizada de forma crítica e planejada, a IA pode atuar como aliada do professor, potencializando práticas inclusivas, personalizadas e inovadoras. A seguir, são destacadas algumas possibilidades já acessíveis e com alto potencial de impacto pedagógico:

4.1 APOIO À PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Uma das contribuições mais relevantes da IA é sua capacidade de apoiar a personalização do ensino, ajustando os conteúdos ao ritmo, interesse e nível de compreensão de cada aluno. Plataformas como Khan Academy, Duolingo ou ambientes adaptativos baseados em IA, como Socrative ou Edpuzzle, utilizam algoritmos que analisam o desempenho dos estudantes em tempo real, oferecendo atividades personalizadas, reforço em habilidades específicas e feedback instantâneo.

No contexto da rede pública, essas ferramentas podem ser integradas gradualmente, especialmente em laboratórios de informática ou em situações em que o uso de tablets está disponível. Além disso, algumas plataformas são gratuitas, têm versões em português e já estão alinhadas à BNCC, facilitando sua incorporação ao planejamento.

Com o apoio da IA, os professores podem obter diagnósticos rápidos das dificuldades de cada aluno, promovendo intervenções mais eficazes. Isso é especialmente útil em turmas grandes, onde é difícil acompanhar individualmente o progresso de todos. A personalização contribui para a redução da evasão e da defasagem escolar, aumentando o engajamento dos estudantes.

4.2 Produção de conteúdo e planejamento

Outra possibilidade prática da IA é o apoio ao planejamento pedagógico. Ferramentas como ChatGPT, Copilot (Microsoft), Google Gemini, entre outras, podem auxiliar os professores na elaboração de planos de aula, criação de atividades, produção de textos, correção de exercícios, geração de questões avaliativas e até sugestões de metodologias ativas. Essas plataformas funcionam como assistentes virtuais, que não substituem a autonomia docente, mas otimizam o tempo dedicado a tarefas operacionais.

Por exemplo, um professor pode utilizar uma IA para gerar variações de uma mesma atividade adaptada a diferentes níveis de dificuldade, criar listas de exercícios baseadas em habilidades da BNCC ou obter ideias para projetos interdisciplinares. Isso desonera o professor do excesso de trabalho burocrático, permitindo maior foco na mediação e na relação com os estudantes.

Além disso, o uso dessas ferramentas estimula o desenvolvimento profissional contínuo, pois os professores aprendem, ao utilizá-las, novos modos de planejar e inovar. É importante, contudo, que essa utilização seja feita com criticidade, avaliando sempre a adequação dos conteúdos gerados e sua relevância pedagógica.

4.3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A IA também pode ser uma aliada fundamental na promoção da inclusão e da equidade educacional. Ferramentas com reconhecimento de voz, leitura automática de textos, tradução simultânea e síntese vocal facilitam o acesso de estudantes com deficiência auditiva, visual, transtornos de aprendizagem ou necessidades específicas.

Por exemplo:

Leitores de tela (como o NVDA) com apoio de IA permitem que alunos cegos naveguem por conteúdos digitais com autonomia.

Tradutores automáticos de Libras, como o VLibras, promovem a comunicação de alunos surdos com seus colegas e professores.

Sistemas de legendas automáticas ou de transcrição de voz para texto beneficiam estudantes com dislexia ou dificuldades de concentração.

Chatbots educacionais podem oferecer suporte individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem ou que precisem de reforço fora do horário escolar.

Além de beneficiar os alunos diretamente, essas ferramentas ampliam a capacidade da escola de cumprir seu papel inclusivo. Contudo, é essencial que sua adoção venha acompanhada de formação dos professores e acessibilidade tecnológica mínima.

4.4 Desenvolvimento do pensamento crítico e digital

Mais do que usar a IA como ferramenta, é importante que ela se torne objeto de estudo e reflexão nas escolas, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. Em um mundo cada vez mais automatizado, os jovens precisam compreender como funcionam os algoritmos, como os dados são coletados e quais são os impactos éticos, sociais e econômicos da IA na sociedade.

Esse tema pode ser explorado em projetos interdisciplinares, envolvendo áreas como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História e Tecnologia. Debates sobre ética digital, fake news, viés algorítmico, uso responsável da internet e segurança da informação podem ser promovidos em sala de aula, desenvolvendo a cidadania digital dos estudantes.

Além disso, os alunos podem ser convidados a propor soluções com uso de IA para problemas reais de seu cotidiano — criando, por exemplo, protótipos, aplicativos, campanhas ou pesquisas. Atividades como essas estimulam o pensamento computacional, a criatividade e a responsabilidade social, indo além do simples uso de ferramentas digitais.

Essa abordagem fortalece o papel da escola como espaço de formação crítica frente às novas tecnologias, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

5. Considerações Finais

A introdução da Inteligência Artificial (IA) no Ensino Fundamental II representa uma fronteira promissora para a educação pública, capaz de transformar práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais inclusiva, personalizada e conectada com as demandas do século XXI. No entanto, como evidenciado ao longo deste artigo, essa inovação não está isenta de desafios, especialmente em um contexto tão diverso e complexo como o da rede municipal de São Paulo.

Os desafios relacionados à infraestrutura, desigualdade de acesso, formação docente, ética no uso dos dados, privacidade e adequação curricular demandam atenção e ações coordenadas entre os diversos atores da educação. A disparidade tecnológica entre escolas reforça a necessidade de políticas públicas que garantam recursos mínimos e infraestrutura adequada, para que a IA possa ser utilizada de maneira equitativa e eficaz. Sem esse suporte básico, corre-se o risco de aprofundar desigualdades já existentes, deixando parte significativa dos estudantes em desvantagem.

No que tange à formação dos professores, torna-se imperativo investir em capacitação continuada, que não se restrinja ao aspecto técnico, mas que dialogue com as práticas pedagógicas cotidianas e os desafios emocionais e éticos que a tecnologia impõe. O papel do docente permanece central: a IA deve ser uma ferramenta que potencializa sua atuação, e não a substitui. Por isso, sua inclusão deve ser feita com planejamento, formação e apoio institucional, valorizando a autonomia e o protagonismo dos educadores.

As questões éticas e de privacidade não podem ser negligenciadas. A segurança dos dados dos estudantes, a transparência dos algoritmos e o respeito à legislação são fundamentos imprescindíveis para garantir uma utilização responsável e confiável da IA na escola. Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania digital dos alunos deve caminhar lado a lado com o uso dessas tecnologias, promovendo uma educação integral e consciente.

Por fim, a integração da IA ao currículo e à rotina pedagógica requer flexibilidade, tempo e articulação interdisciplinar. A escola precisa ser um espaço aberto à inovação, que valorize projetos e metodologias que integrem o uso da IA de forma significativa, respeitando os tempos e as especificidades de cada turma e comunidade escolar.

Em suma, a IA pode ser uma grande aliada na construção de uma educação pública mais justa, eficaz e conectada com as transformações do mundo contemporâneo, desde que sua adoção seja pautada por um olhar crítico, ético e pedagógico. Para isso, é essencial que professores, gestores, famílias e poder público trabalhem de forma colaborativa, superando desafios e aproveitando as possibilidades, para que a tecnologia seja um instrumento de democratização do conhecimento e de valorização do processo educativo.

O futuro da educação na rede municipal de São Paulo, assim, depende não apenas da tecnologia em si, mas da qualidade das políticas educacionais, da formação humana e profissional dos educadores, e do compromisso coletivo com a inclusão, o respeito e a inovação responsável.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. P.; SILVA, M. R. A inteligência artificial na educação: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/… Acesso em: 20 mai. 2025.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, 15 ago. 2018.

CUNHA, T. S. Formação docente para o uso de tecnologias digitais: desafios e perspectivas. Revista Educação e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 45-59, 2023.

DIAS, A. C.; PEREIRA, F. R. A IA como ferramenta para a personalização do ensino: um estudo de caso. Educação & Sociedade, v. 44, 2023.

KAPLAN, J. Artificial Intelligence: What Everyone Needs to Know. Oxford University Press, 2016.

MACHADO, R. S. O impacto da inteligência artificial na educação básica: ética, privacidade e cidadania digital. Cadernos de Educação, v. 35, n. 1, 2024.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, G. E.; ALMEIDA, F. S. Uso de ferramentas digitais na escola pública: potencialidades e limitações. Revista de Políticas Públicas em Educação, v. 10, n. 3, 2022.

SANTAELLA, L. O que é inteligência artificial. São Paulo: Paulus, 2020.

SÃO PAULO (Município). Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025.

UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Paris: UNESCO Publishing, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 21 mai. 2025.

UNESCO. Inteligência Artificial e Educação: diretrizes para políticas. Paris: UNESCO, 2021.

CANTOS TRADICIONAIS E FOLCLÓRICOS COMO PRESERVAÇÃO DA CULTURA

AUTOR:MÁRCIA COSTA PORFÍRIO MARTINS

RESUMO

Este artigo discute o papel dos cantos tradicionais e folclóricos na preservação da cultura brasileira, destacando sua relevância como expressão artística, histórica e identitária. Através de uma abordagem interdisciplinar, analisa-se como essas manifestações musicais contribuem para a transmissão de saberes, valores e memórias coletivas. O texto também aborda os desafios enfrentados na valorização dessas práticas no contexto educacional e midiático contemporâneo, propondo caminhos para sua revitalização e reconhecimento como patrimônio cultural imaterial.

Palavras-chave: Cultura popular, Folclore, Tradição oral

ABSTRACT

This article explores the role of traditional and folk songs in preserving Brazilian culture, emphasizing their relevance as artistic, historical, and identity expressions. Through an interdisciplinary approach, it analyzes how these musical manifestations contribute to the transmission of knowledge, values, and collective memories. The text also addresses the challenges faced in valuing these practices within educational and media contexts, proposing ways to revitalize and recognize them as intangible cultural heritage.

Keywords: Popular culture, Folklore, Oral tradition

INTRODUÇÃO

A cultura de um povo é composta por múltiplas expressões que refletem sua história, valores e modos de vida. Entre essas manifestações, os cantos tradicionais e folclóricos ocupam lugar de destaque, por serem veículos de memória coletiva e identidade cultural. Presentes em festas, rituais, brincadeiras e celebrações, essas músicas revelam a diversidade e a riqueza do patrimônio imaterial brasileiro.

No Brasil, a música folclórica é marcada pela fusão de influências indígenas, africanas e europeias, resultando em uma sonoridade única e plural. Cantigas de roda, canções de ninar, cantos de trabalho e músicas religiosas são exemplos de como o canto tradicional perpassa gerações, mantendo viva a cultura popular. Essas expressões não apenas entretêm, mas também educam, narram histórias e fortalecem vínculos comunitários.

Apesar de sua importância, os cantos folclóricos enfrentam o risco de esquecimento diante da hegemonia da cultura de massa e da globalização. A escola, os meios de comunicação e as políticas culturais têm papel fundamental na valorização e preservação dessas práticas. Este artigo propõe uma reflexão sobre os cantos tradicionais como instrumentos de resistência cultural e sua relevância na formação identitária dos brasileiros.

Cantos tradicionais e folclóricos como resistência e memória cultural

Os cantos tradicionais são formas de expressão que carregam saberes ancestrais e experiências coletivas. Ao serem transmitidos oralmente, preservam histórias, crenças e valores que muitas vezes não estão registrados em documentos oficiais. Essa oralidade é um dos pilares da cultura popular, especialmente em comunidades rurais e tradicionais.

A música folclórica brasileira é diversa e regionalizada. O frevo em Pernambuco, o maracatu, o boi-bumbá na Amazônia, o samba de roda na Bahia e as cantigas de roda em todo o país são exemplos de como o canto se adapta às realidades locais, mantendo-se vivo e pulsante. Cada melodia carrega elementos linguísticos, coreográficos e simbólicos que refletem o modo de vida de uma comunidade.

Essas manifestações musicais também têm função pedagógica. Por meio das letras e ritmos, crianças aprendem sobre o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais, e se conectam com suas raízes. A musicalização infantil com base em cantos folclóricos é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral e a valorização da cultura.

No contexto escolar, os cantos tradicionais podem ser utilizados como ferramenta interdisciplinar. Eles dialogam com a história, a geografia, a literatura e as artes, permitindo uma abordagem crítica e contextualizada do conteúdo. Além disso, promovem o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento das contribuições dos povos indígenas e africanos na formação do Brasil.

A preservação dos cantos folclóricos depende também da atuação das políticas públicas. O reconhecimento dessas manifestações como patrimônio cultural imaterial, por meio de registros e incentivos, é essencial para sua continuidade. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem desempenhado papel importante nesse processo, mas ainda há muito a ser feito.

Os meios de comunicação têm responsabilidade na difusão da música tradicional. A predominância de conteúdos comerciais e estrangeiros limita o acesso da população às expressões culturais locais. É necessário ampliar os espaços para a música folclórica na televisão, rádio e plataformas digitais, valorizando os artistas populares e suas produções.

A globalização e a cultura midiática têm contribuído para o apagamento de práticas culturais tradicionais. A padronização estética e sonora imposta pela indústria cultural ameaça a diversidade musical brasileira. Os cantos folclóricos resistem como forma de afirmação identitária e de contraponto à homogeneização cultural.

A atuação de mestres e mestras da cultura popular é fundamental para a preservação dos cantos tradicionais. Esses sujeitos são guardiões de saberes e práticas que não se encontram nos livros, mas que vivem na oralidade e na experiência cotidiana. Reconhecer e valorizar esses agentes culturais é uma forma de fortalecer a memória coletiva.

A juventude tem papel estratégico na revitalização dos cantos folclóricos. Projetos que envolvem jovens em atividades musicais tradicionais promovem o diálogo intergeracional e a continuidade das práticas culturais. A escola e os centros culturais devem ser espaços de encontro entre tradição e inovação. A pesquisa acadêmica também contribui para a valorização dos cantos tradicionais. Estudos etnomusicólogos, antropológicos e educacionais têm revelado a complexidade e a riqueza dessas manifestações. A produção de conhecimento sobre a música folclórica fortalece sua legitimidade e amplia sua presença nos espaços formais de ensino.

Por fim, é preciso compreender os cantos tradicionais como expressão viva e dinâmica. Eles não são relíquias do passado, mas práticas que se reinventam e se adaptam às novas realidades. A preservação da cultura passa pela escuta, pelo respeito e pela valorização das vozes que cantam a história do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cantos tradicionais e folclóricos são mais do que manifestações artísticas: são instrumentos de resistência, memória e identidade. Sua preservação é essencial para a manutenção da diversidade cultural brasileira e para a construção de uma sociedade que valoriza suas raízes.

A escola, os meios de comunicação, as políticas públicas e a comunidade têm responsabilidade compartilhada na valorização dessas práticas. É necessário criar espaços de escuta, aprendizagem e celebração da cultura popular, reconhecendo sua importância na formação dos sujeitos.

A educação deve incorporar os cantos folclóricos como recurso pedagógico, promovendo o respeito à diversidade e o fortalecimento da identidade cultural. A musicalização baseada na tradição oral é uma estratégia potente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Preservar os cantos tradicionais é preservar a história viva do Brasil. É garantir que as vozes dos mestres, das crianças, dos povos originários e das comunidades negras continuem ecoando, ensinando e encantando as futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMUS. A música brasileira e a preservação da cultura nacional. São Paulo: ABRAMUS, 2023.

ALMEIDA, Luciana Amaral. A importância da música folclórica na preservação da cultura popular. São Paulo: Cursos de Canto, 2024.

BARROS, José Flávio Pessoa de. Folclore brasileiro: entre o mito e a realidade. São Paulo: Global, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. A educação pela arte popular. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CASTRO, Celso. Tradição oral e memória cultural. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LIMA, Solange. Educação musical e cultura popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NOVO DIÁRIO. A importância e origem da música folclórica do Brasil. São Paulo: Novo Diário, 2024.

OLIVEIRA, Maria Clara. Cantigas de roda e identidade cultural. Recife: EdUFPE, 2018.

SODRÉ, Muniz. A comunicação do folclore. Petrópolis: Vozes, 1999.

A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

AUTOR:MÁRCIA COSTA PORFÍRIO MARTINS

RESUMO

A Lei 10.639/03 representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Este artigo analisa os avanços e desafios da implementação da lei, destacando sua importância para a valorização da identidade negra e o combate ao racismo estrutural. A partir de uma abordagem crítica, discute-se o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e plural, bem como os entraves enfrentados na formação docente e na efetivação curricular.

Palavras-chave: Educação antirracista, Cultura afro-brasileira, Lei 10.639/03

ABSTRACT

Law 10.639/03 marks a turning point in the fight for anti-racist education in Brazil by mandating the teaching of Afro-Brazilian history and culture in elementary and high schools. This article analyzes the progress and challenges of implementing the law, emphasizing its importance in valuing Black identity and combating structural racism. Through a critical approach, it discusses the role of schools in building a fairer and more plural society, as well as the obstacles faced in teacher training and curricular integration.

Keywords: Anti-racist education, Afro-Brazilian culture, Law 10.639/03

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa medida surgiu como resposta às reivindicações do movimento negro e de educadores comprometidos com a construção de uma educação mais inclusiva e plural.

A lei propõe o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional. No entanto, sua implementação tem enfrentado diversos desafios, como a falta de formação adequada dos professores, a resistência institucional e a escassez de materiais didáticos apropriados.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os impactos da Lei 10.639/03 no contexto educacional brasileiro, analisando seus avanços, limitações e possibilidades. A partir de uma abordagem crítica, busca-se compreender como a escola pode se tornar um espaço de valorização da diversidade e de enfrentamento ao racismo.

A Lei 10.639/03: avanços, desafios e perspectivas

A inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar representa um avanço significativo na luta contra o racismo e pela valorização da identidade negra. Ao reconhecer a importância da história e cultura afro-brasileira, a lei contribui para a construção de uma educação que respeita a diversidade étnico-racial e promove a equidade.

Contudo, a efetivação da lei nas escolas ainda é marcada por lacunas. Muitos professores não receberam formação específica para abordar esses conteúdos, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, há uma carência de materiais didáticos que contemplem a perspectiva afrocentrada, dificultando a abordagem crítica e contextualizada da temática.

A resistência de parte da comunidade escolar também é um obstáculo. Ainda persiste a ideia de que o ensino da cultura afro-brasileira é uma “temática secundária”, o que revela a permanência de práticas pedagógicas eurocentradas e excludentes. Superar essa visão exige um esforço coletivo de sensibilização e formação continuada.

A formação docente é um dos pilares para a implementação efetiva da Lei 10.639/03. É necessário que os cursos de licenciatura incluam disciplinas que abordem as relações étnico-raciais e a história da África, promovendo uma formação crítica e comprometida com a justiça social. A educação antirracista não pode ser uma ação pontual, mas sim uma prática constante e transversal.

Além da formação, é fundamental que os gestores escolares assumam o compromisso com a implementação da lei, promovendo projetos pedagógicos que valorizem a cultura negra e combatam o racismo. A escola deve ser um espaço de construção de identidades positivas, onde os estudantes negros possam se reconhecer e se afirmar.

A produção de materiais didáticos é outro aspecto relevante. É preciso investir na criação de livros, vídeos e recursos pedagógicos que apresentem a história e cultura afro-brasileira de forma crítica e contextualizada. A valorização de autores negros e de saberes ancestrais é essencial para romper com a hegemonia eurocêntrica.

A Lei 10.639/03 também tem impacto na formação da cidadania. Ao conhecer a história da luta dos negros no Brasil, os estudantes desenvolvem uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e o papel do racismo na estrutura da sociedade. Isso contribui para a formação de cidadãos mais engajados e comprometidos com a transformação social.

A articulação com a comunidade é uma estratégia importante para fortalecer a implementação da lei. Projetos que envolvem pais, lideranças negras e instituições culturais ampliam o alcance das ações educativas e promovem o diálogo entre escola e sociedade. A cultura afro-brasileira deve ser vivenciada e celebrada no cotidiano escolar.

É necessário também considerar a interseccionalidade das opressões. A abordagem da cultura afro-brasileira deve estar articulada com questões de gênero, classe e território, reconhecendo as múltiplas dimensões da identidade negra. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda da realidade dos estudantes.

A avaliação das práticas pedagógicas é fundamental para garantir a efetividade da lei. É preciso criar mecanismos que permitam monitorar e aperfeiçoar as ações desenvolvidas pelas escolas, promovendo uma cultura de responsabilidade e compromisso com a educação antirracista.

Por fim, é importante destacar que a Lei 10.639/03 não é apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade de transformação. Ao promover o ensino da história e cultura afro-brasileira, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 representa um marco na história da educação brasileira, ao reconhecer a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional. Sua implementação, embora desafiadora, é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

Os avanços conquistados desde a promulgação da lei são significativos, mas ainda insuficientes diante da persistência do racismo estrutural. É necessário investir na formação docente, na produção de materiais didáticos e na sensibilização da comunidade escolar para garantir a efetividade da lei.

A educação antirracista deve ser uma prática cotidiana, presente em todas as disciplinas e atividades escolares. A valorização da cultura negra não pode se limitar a datas comemorativas, mas deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola.

A construção de uma sociedade mais justa e plural depende do compromisso de todos os atores envolvidos na educação. A Lei 10.639/03 é um instrumento poderoso para promover essa transformação, desde que seja efetivamente implementada e vivenciada no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. São Paulo: CEERT, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. Revista Currículo sem Fronteiras, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Zahar, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. São Paulo: Edusp, 2004.

OLIVEIRA, Luiza Bairros. A construção da igualdade racial no Brasil. Brasília: SEPPIR, 2006.

SILVA, Renato Noguera. Filosofia africana e educação. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

A ÉTICA DO CUIDADO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: OLHARES, TOQUES E ESCUTA ATENTA

AUTOR: CARMEN LUCIA ALCÂNTARA DA CRUZ

RESUMO

O estudo discute a ética do cuidado na primeiríssima infância, compreendida como um conjunto de práticas que envolve atenção sensível, acolhimento e respeito às necessidades emocionais, corporais e comunicativas dos bebês. O objetivo do artigo é analisar como gestos cotidianos — como olhar, toque e escuta — estruturam experiências significativas que favorecem segurança afetiva, desenvolvimento integral e relações educativas de qualidade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica e de observação qualitativa em ambientes de educação infantil, considerando interações entre adultos e crianças em situações de rotina e exploração. A metodologia permitiu identificar como a postura responsiva do adulto influencia a construção de vínculos, a autonomia inicial e o reconhecimento dos bebês como sujeitos competentes. Os resultados apontam que práticas de cuidado orientadas por sensibilidade, presença e disponibilidade emocional contribuem para ambientes mais seguros, humanos e promotores de aprendizagem. Evidenciou-se também que a organização do espaço, o ritmo das atividades e a intencionalidade do educador são elementos determinantes para que o cuidado ultrapasse o caráter técnico e se torne experiência ética. O artigo conclui que investir na qualidade das relações na primeiríssima infância fortalece processos educativos mais sensíveis e sustentáveis, repercutindo no desenvolvimento emocional e social a longo prazo. Assim, compreender e valorizar a ética do cuidado torna-se fundamental para práticas pedagógicas que reconhecem os bebês como protagonistas em sua trajetória de descoberta do mundo.

Palavras-chave

cuidado; primeiríssima infância; vínculos; desenvolvimento infantil; práticas educativas

ABSTRACT

The study discusses the ethics of care in early infancy, understood as a set of practices based on sensitivity, emotional support, and attention to children’s communicative and bodily needs. The objective of the article is to analyze how everyday gestures—such as eye contact, touch, and attentive listening—shape meaningful experiences that contribute to emotional security, integral development, and high-quality educational relationships.

The research was conducted through bibliographic analysis and qualitative observation in early childhood settings, focusing on interactions between adults and children during routines and exploratory moments. The methodology made it possible to identify how the adult's responsive posture influences the construction of bonds, the emergence of early autonomy, and the recognition of infants as competent subjects. The results indicate that care practices guided by sensitivity, presence, and emotional availability contribute to safer and more humanized learning environments. It was also observed that the organization of space, the pacing of activities, and the educator's intentionality are decisive elements for transforming care from a technical act into an ethical experience. The article concludes that investing in the quality of relationships in early infancy strengthens more sensitive and sustainable educational processes with long-term effects on emotional and social development.

Keywords
care; early infancy; bonding; child development; educational practices

INTRODUÇÃO

A primeiríssima infância representa um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações físicas, emocionais e cognitivas. Nesse intervalo, que abrange os primeiros anos de vida, as experiências vividas pelo bebê são estruturantes para o modo como ele compreende o mundo, se relaciona com o outro e constrói sua identidade emergente. Nesse contexto, a ética do cuidado assume papel central, pois envolve práticas que ultrapassam procedimentos técnicos e se fundamentam na sensibilidade, na compreensão das necessidades individuais e na construção de vínculos que promovem segurança afetiva. Olhares atentos, toques acolhedores e a escuta qualificada se constituem como elementos essenciais que orientam a relação entre adultos e crianças, configurando uma pedagogia que reconhece os bebês como sujeitos ativos, competentes e participantes.

A importância do cuidado na educação de bebês é amplamente reconhecida em estudos que destacam a relevância das interações precoces para o desenvolvimento integral. O ambiente educativo torna-se, assim, um espaço privilegiado para observar e compreender como gestos cotidianos se convertem em experiências formadoras.

A forma como o adulto organiza o espaço, conduz as rotinas e se posiciona diante das demandas infantis tem impacto direto na qualidade das relações estabelecidas. Nesse sentido, o cuidado não se resume a atender necessidades básicas, mas envolve intencionalidade pedagógica, presença e disponibilidade emocional. É por meio dessas interações que os bebês constroem confiança, ampliam suas formas de comunicação e desenvolvem competências socioemocionais essenciais.

Considerar a ética do cuidado como eixo estruturante na primeiríssima infância implica compreender que cada experiência vivida pelo bebê possui potência educativa. Alimentação, trocas de fraldas, momentos de sono, exploração de objetos e interações entre pares são permeados por aprendizagens que dependem da forma como o adulto conduz esses processos. A atenção sensível e a capacidade de interpretar sinais sutis, como movimentos corporais, expressões faciais e vocalizações, revelam um compromisso ético com a dignidade e o bem-estar da criança. Esse olhar ampliado reconhece que o bebê não apenas recebe cuidados, mas participa ativamente deles, influenciando e reorganizando a dinâmica educativa.

Além disso, a discussão sobre o cuidado envolve dimensões sociais, culturais e políticas que atravessam a educação infantil. A organização das instituições, as políticas públicas, os referenciais curriculares e a formação dos profissionais contribuem para definir como o cuidado é compreendido e praticado no cotidiano. Refletir sobre essas dimensões permite identificar desafios e possibilidades para fortalecer práticas mais humanizadas e coerentes com as necessidades da primeira etapa da educação básica. A ética do cuidado, nesse sentido, não se desenvolve isoladamente, mas dialoga com concepções de infância, direitos das crianças e perspectivas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, investigar o papel do cuidado na primeiríssima infância torna-se fundamental para compreender como as relações estabelecidas nesse período contribuem para trajetórias educativas mais sensíveis e estruturadas. Ao analisar a centralidade do olhar, do toque e da escuta no cotidiano dos bebês, este estudo busca evidenciar a importância de práticas que reconhecem a singularidade de cada criança e a potência das interações que sustentam seu desenvolvimento.

Assim, a ética do cuidado emerge como elemento indispensável para a construção de ambientes que promovem acolhimento, segurança e aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

A ÉTICA DO CUIDADO COMO FUNDAMENTO NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

A ética do cuidado, quando abordada na primeiríssima infância, exige uma reflexão que ultrapassa técnicas, protocolos e rotinas predefinidas. Trata-se de compreender que o cuidado possui uma natureza profundamente relacional e que se realiza sempre no encontro entre adultos e bebês. Nesse sentido, o cuidado carrega uma dimensão moral que implica responsabilidade, atenção e sensibilidade. Noddings (1984) afirma que “o cuidado ético depende de uma relação em que alguém responde de modo atento ao outro” (p. 4), evidenciando que a qualidade do cuidado não se reduz ao ato, mas à atitude que sustenta esse ato. Essa perspectiva é especialmente relevante na educação infantil, onde as formas de comunicação do bebê são plurais, sutis e predominantemente corporais, exigindo do adulto uma escuta ampliada e uma postura de observação constante.

No âmbito da primeiríssima infância, o cuidado constitui a base sobre a qual se estruturam as experiências que permitirão ao bebê construir confiança no mundo e nas relações. A presença do adulto, sua estabilidade emocional e sua capacidade de oferecer respostas sensíveis são aspectos determinantes para a formação dos primeiros vínculos. Winnicott (1971), ao afirmar que “é no cuidado suficientemente bom que a criança encontra as condições para existir e se desenvolver” (p. 26), reforça a ideia de que não se trata de perfeição, mas de um cuidado atento, coerente e disponível. Esse conceito de “suficientemente bom” é central para pensar práticas educativas que respeitem ritmos, necessidades e singularidades.

Além disso, a ética do cuidado pressupõe reconhecer o bebê como sujeito competente desde o início da vida, capaz de expressar preferências, desconfortos e iniciativas próprias. Quando o adulto interpreta essas expressões como comunicação legítima, promove relações que valorizam a potência da infância. Essa visão contrasta com abordagens tradicionais que tratavam o bebê como vazio ou passivo. Hoje se sabe que, desde muito cedo, ele é capaz de construir expectativas e participar ativamente das interações. Assim, cada olhar, cada gesto e cada toque tornam-se oportunidades de diálogo e construção de sentido.

Outro aspecto fundamental é que o cuidado nunca ocorre em um vazio social; ele é atravessado por concepções de infância, políticas públicas, modelos institucionais e formações docentes. Por isso, pensar a ética do cuidado também implica analisar os sistemas que moldam as práticas cotidianas. Para além do vínculo individual, existe uma estrutura que pode fortalecer ou fragilizar a qualidade dessas relações. Em contextos onde há falta de profissionais, ambientes pouco planejados ou ritmos excessivamente acelerados, o cuidado corre o risco de se reduzir a um conjunto de tarefas mecânicas, perdendo sua potência educativa.

Ao reconhecer a ética do cuidado como fundamento da educação dos bebês, abre-se caminho para práticas que valorizam a presença sensível, o respeito às necessidades emocionais e a construção de vínculos que sustentam toda a trajetória de desenvolvimento. Essa compreensão não só humaniza o cotidiano, como também contribui para ambientes educativos mais estáveis, acolhedores e coerentes com o que a primeiríssima infância requer.

O PAPEL DO ADULTO E A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES

As interações entre adultos e bebês constituem o núcleo estruturante da educação na primeiríssima infância, pois é por meio delas que a criança descobre o mundo, constrói vínculos e desenvolve suas primeiras formas de comunicação.

. A qualidade dessas interações depende diretamente da postura ética do adulto, que precisa reconhecer o bebê como sujeito ativo, sensível e capaz de protagonizar experiências significativas. Emmi Pikler enfatiza esse princípio ao afirmar que “o adulto deve ser capaz de observar a criança atentamente e responder às suas iniciativas, sem interromper sua atividade” (PIKLER, 2011, p. 18). Essa frase sintetiza um pilar fundamental: o bebê aprende na relação, e essa aprendizagem só se fortalece quando o adulto atua com intenção, respeito e disponibilidade.

A observação sensível é uma ferramenta central nesse processo. Ela permite ao educador compreender sinais corporais, expressões faciais, movimentos espontâneos e vocalizações que expressam desejos, desconfortos, interesses e necessidades. Essa leitura do bebê orienta a ação do adulto, tornando o cuidado mais adequado e menos intrusivo. Como lembra Loris Malaguzzi, “as crianças têm cem linguagens” (MALAGUZZI, 1996, p. 44), e reconhecer essas linguagens implica valorizar os modos múltiplos pelos quais os bebês se expressam. Assim, a presença do adulto não pode ser apenas física: exige engajamento emocional, abertura perceptiva e disposição para dialogar com os gestos e ritmos da criança.

Além disso, a forma como o adulto organiza o ambiente influencia diretamente essas interações. Espaços acolhedores, acessíveis e esteticamente planejados favorecem a autonomia e ampliam oportunidades para a criança agir sobre o mundo. Quando o adulto respeita o tempo do bebê e permite que ele explore sem pressa, cria condições para que a interação seja construída de maneira não autoritária, mas colaborativa. Nesse sentido, Malaguzzi (1996) recorda que “nada sem alegria” (p. 87), uma afirmação que remete à importância da afetividade e da estética como dimensões indissociáveis da relação pedagógica.

O papel do adulto também envolve oferecer segurança emocional. Os bebês dependem da previsibilidade das ações, da consistência nos gestos e da coerência no modo de falar, tocar e acolher. A previsibilidade é um elemento ético, pois garante ao bebê estabilidade e confiança, fundamentais para que ele explore o ambiente e se arrisque cognitivamente. A interação sensível possibilita que o bebê interprete o mundo como um lugar confiável, no qual suas emoções são reconhecidas e validadas.

Ao mesmo tempo, o adulto precisa equilibrar proteção e autonomia. Um cuidado excessivamente controlador pode limitar iniciativas e enfraquecer a participação da criança. Por outro lado, um cuidado distante pode gerar insegurança. O desafio ético é estar “perto o suficiente para apoiar, mas longe o bastante para permitir a ação”, algo que Pikler via como essencial para que a criança se desenvolvesse de forma competente e confiante.

Portanto, a qualidade das interações não depende apenas do que o adulto faz, mas da forma como faz. Seus gestos comunicam valores, seu olhar transmite reconhecimento, e sua escuta legitima a criança como sujeito. É nesse encontro entre presença e sensibilidade que se constrói uma pedagogia ética, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos bebês.

O CUIDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL

Compreender o cuidado como prática pedagógica significa reconhecer que cada gesto realizado no cotidiano com os bebês — acolher, alimentar, trocar, embalar, conversar, olhar — carrega uma intencionalidade que ultrapassa o campo técnico e revela escolhas éticas. Quando o educador se coloca de maneira sensível, consciente e responsiva, ele transforma rotinas aparentemente simples em experiências formadoras. Essa perspectiva se fundamenta na ideia de que “o trabalho docente é um trabalho interativo, realizado na relação com o outro” (TARDIF, 2014, p. 103). Mesmo com bebês que ainda não possuem linguagem verbal estruturada, a interação é intensa, carregada de significados e permeada por comunicação corporal, emocional e sensorial.

Nos cuidados cotidianos, o educador não apenas executa ações, mas cria condições para que o bebê se sinta visto, respeitado e participante. Cooper (2010) afirma que “o cuidado é sempre uma prática moral, porque envolve escolhas que afetam diretamente o outro” (p. 54), lembrando que cada decisão — desde o modo de tocar até o tom de voz utilizado — produz efeitos no bem-estar emocional da criança. Essas escolhas refletem valores e compreensões sobre infância, desenvolvimento e cidadania. Portanto, o cuidado requer intencionalidade pedagógica, pois influencia a forma como a criança percebe a si mesma, os outros e o ambiente.

Na primeiríssima infância, essa intencionalidade se manifesta na condução das rotinas. Alimentar, por exemplo, não é apenas garantir nutrição, mas promover interação olho no olho, diálogo corporal e troca afetiva. A troca de fraldas é momento de cooperação, respeito ao corpo e reconhecimento da intimidade do bebê. Em todas essas ações, o educador pode reforçar autonomia emergente, convidando a criança a participar, antecipando o que será feito e respeitando seus sinais. Essas práticas fortalecem a compreensão de que o bebê não é objeto de cuidado, mas sujeito que participa ativamente do processo.

Além disso, o cuidado intencional exige que o educador interprete o contexto e adeque suas ações à singularidade de cada criança. Nem todos os bebês reagem da mesma forma a estímulos, ritmos ou situações. A capacidade de observar, interpretar e ajustar práticas revela o caráter reflexivo do trabalho docente. Tardif (2014) lembra que o professor atua em um "trabalho situado", condicionado por situações concretas e pela necessidade de tomar decisões eticamente orientadas. Isso é ainda mais evidente com bebês, que demandam atenção constante e adaptações delicadas às suas necessidades fisiológicas e emocionais.

Outro aspecto essencial da prática pedagógica do cuidado é o ritmo. Um cuidado apressado perde sua dimensão ética, pois desconsidera o tempo próprio do bebê. Quando o educador respeita esse ritmo, comunica à criança que seu tempo tem valor, reforçando dignidade e pertencimento. Nessa perspectiva, as rotinas — muitas vezes tratadas como obrigações — tornam-se oportunidades de aprendizagem sensorial, emocional e social.

Ao integrar cuidado e pedagogia, o educador cria um ambiente em que o bebê se desenvolve com segurança, confiança e autonomia. A prática pedagógica intencional, sustentada pela ética do cuidado, transforma cada encontro em um espaço de significação e reconhece que, nos primeiros anos de vida, ensinar é também — e sobretudo — cuidar.

O AMBIENTE, AS ROTINAS E A DIMENSÃO ÉTICA DO COTIDIANO

O ambiente educativo na primeiríssima infância não é apenas um pano de fundo, mas um elemento ativo que participa da construção das experiências e interações dos bebês.

Sua organização comunica valores, expressa concepções de infância e revela a intencionalidade dos profissionais que atuam no espaço. Gandini (1998) enfatiza essa compreensão ao afirmar que “o ambiente é o terceiro educador” (p. 177), destacando que a estética, a acessibilidade e a funcionalidade do espaço interferem diretamente na autonomia, na curiosidade e no bem-estar emocional da criança. Um ambiente pensado com cuidado abre possibilidades, enquanto um ambiente desorganizado ou rígido limita a ação e restringe a exploração.

No contexto do cuidado ético, o ambiente precisa ser planejado de modo sensível às necessidades dos bebês, permitindo-lhes movimentar-se com segurança, escolher materiais, explorar objetos e estabelecer relações significativas com o outro. Isso inclui a criação de espaços de aconchego, áreas livres para movimentos amplos, objetos naturais ou sensoriais e zonas de interação que estimulem a comunicação entre pares. A intencionalidade presente na organização física demonstra respeito ao desenvolvimento e confere ao bebê a percepção de pertencimento.

As rotinas, por sua vez, constituem a espinha dorsal do cotidiano, oferecendo previsibilidade, estabilidade e segurança emocional. Em ambientes educativos, as rotinas não devem ser entendidas como sequências rígidas a serem cumpridas, mas como estruturas flexíveis que acolhem os tempos individuais. Benjamin (1994) ressalta a potência das experiências infantis ao afirmar que “a infância é o reino das experiências que ainda não foram nomeadas” (p. 55), lembrando que cada gesto vivido nas rotinas carrega novidade, descoberta e sensações inéditas para o bebê. Por isso, a forma como essas rotinas são conduzidas tem profunda dimensão ética.

A alimentação, o sono, o banho, a troca de fraldas e os momentos de transição são experiências que, quando realizadas com atenção plena, transformam-se em oportunidades de fortalecer o vínculo, favorecer a comunicação e promover o desenvolvimento emocional. A ética do cuidado exige que o educador conduza essas práticas de maneira calma, comunicando verbalmente o que será feito, respeitando o corpo e as reações do bebê. A pressa, a mecanização e a falta de sensibilidade nesses momentos podem gerar insegurança, desconforto e ruptura nos processos de vinculação.

Além disso, o ambiente e as rotinas refletem escolhas institucionais. Políticas pedagógicas, planejamento coletivo, organização da equipe e formação dos profissionais influenciam diretamente a qualidade das experiências oferecidas. Um ambiente humanizado depende de uma instituição que valorize tempos mais longos para o cuidado, turmas pequenas, estabilidade das professoras de referência e materiais que respeitem a infância. Gandini (1998) reforça que ambientes bem estruturados “convidam a criança a agir, escolher, participar e tomar decisões” (p. 180), o que demonstra que a organização espacial também apoia a autonomia emergente.

Quando o ambiente e as rotinas são conduzidos com sensibilidade e ética, eles se transformam em campos de experiência nos quais o bebê desenvolve confiança, cria vínculos, amplia repertórios sensoriais e constrói significados sobre si e sobre o mundo. Assim, a ética do cuidado se materializa no cotidiano e deixa de ser apenas um conceito teórico para se tornar ação pedagógica concreta, presente em cada detalhe do fazer educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada ao longo deste artigo evidencia que a primeiríssima infância constitui um período decisivo para o desenvolvimento humano, no qual as experiências vividas, as interações estabelecidas e a qualidade do cuidado recebido assumem papel estruturante na formação das capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Verificou-se que práticas educativas baseadas na responsividade, na observação sensível e na construção de vínculos seguros contribuem para ambientes mais humanizados e capazes de promover experiências ricas e significativas. Os estudos discutidos reforçam que reconhecer o bebê como sujeito de direitos implica transformar concepções, reorganizar espaços, qualificar a formação docente e construir propostas pedagógicas que valorizem a escuta, a corporeidade, a curiosidade e a expressão múltipla das crianças.

Compreender a educação na primeiríssima infância como um campo ético e político exige reconhecer o impacto que as práticas cotidianas têm na constituição dos sujeitos e nas possibilidades de participação ativa das crianças nos espaços educativos. As evidências apontam que quando o cuidado é mediado por intencionalidade, afeto e atenção às necessidades individuais, os vínculos se fortalecem e favorecem processos de aprendizagem que dialogam com o desenvolvimento integral. Assim, torna-se imprescindível reafirmar que investir na qualidade das interações e nas condições estruturais dos ambientes de educação infantil não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso social e humano.

Portanto, conclui-se que promover uma educação sensível, responsiva e inclusiva na primeiríssima infância é um caminho indispensável para a efetivação dos direitos das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e respeitosa. Ao ampliar o olhar para o cuidado como prática ética e para os bebês como protagonistas de suas próprias experiências, abre-se espaço para práticas pedagógicas transformadoras, sustentáveis e coerentes com os princípios da educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Educação infantil: políticas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

FOCHI, Paulo; BUSS-SIMÃO, Márcia. A pesquisa com bebês e crianças pequenas: escutas, modos de ver e registros do cotidiano. Porto Alegre: Penso, 2020.

GOLSE, Bernard. O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança pequena. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, Miguel Ángel. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2013.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO INTEGRAL

AUTOR:THAIS RODRIGUES DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo discute a Educação Socioemocional no contexto escolar, enfatizando o papel do professor na promoção da formação integral dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a escola contemporânea precisa ir além da transmissão de conteúdos cognitivos, incorporando o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Analisa-se a relevância das habilidades socioemocionais para a convivência, o desempenho acadêmico e a construção da cidadania. Abordam-se os fundamentos teóricos que sustentam a formação integral e os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas práticas. Conclui-se que o professor exerce papel central como mediador, modelo e agente transformador na consolidação de uma educação que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Palavras-chave: Educação socioemocional. Formação integral. Prática docente.

ABSTRACT

This article discusses Social-Emotional Education in the scho

ol context, emphasizing the teacher's role in promoting students' integral development. It assumes that contemporary schools must go beyond the transmission of cognitive content, incorporating the development of emotional and social competencies. The relevance of socio-emotional skills for coexistence, academic performance, and citizenship construction is analyzed. The theoretical foundations that support integral education and the challenges faced by teachers in implementing such practices are addressed. It concludes that teachers play a central role as mediators, role models, and transformative agents in consolidating an education that integrates cognitive, emotional, and social dimensions.

Keywords: Social-emotional education. Integral formation. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de atuar criticamente em uma sociedade marcada por transformações rápidas, conflitos sociais e intensas demandas emocionais. Nesse cenário, torna-se insuficiente uma educação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos acadêmicos. A formação integral do estudante exige a articulação entre conhecimentos cognitivos, valores éticos e competências socioemocionais.

A Educação Socioemocional surge como uma proposta que visa desenvolver habilidades relacionadas à empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação e resolução de conflitos. Tais competências são fundamentais para a convivência democrática e para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância dessas dimensões, a escola amplia sua função social, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e emocionalmente equilibrados.

Nesse contexto, o professor ocupa posição estratégica. Mais do que transmissor de saberes, ele se torna mediador de experiências, referência ética e exemplo de atitudes. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do docente na promoção da Educação Socioemocional, discutindo fundamentos teóricos, desafios e possibilidades para a consolidação de uma formação verdadeiramente integral.

Educação Socioemocional e Formação Integral: Desafios e Possibilidades na Prática Docente

A concepção de formação integral está associada à ideia de que o ser humano deve ser compreendido em sua totalidade.

Para além do desenvolvimento intelectual, é necessário considerar aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos. Conforme Libâneo (2013), a educação escolar precisa articular conteúdos científicos à formação humana, promovendo o desenvolvimento pleno do educando.

A Educação Socioemocional fundamenta-se na compreensão de que emoções e aprendizagem estão interligadas. Estudos na área da psicologia e da pedagogia demonstram que estudantes emocionalmente equilibrados apresentam maior capacidade de concentração, resolução de problemas e interação social. Assim, investir no desenvolvimento socioemocional significa também fortalecer o desempenho acadêmico.

Paulo Freire (1996) já defendia uma educação humanizadora, pautada no diálogo, no respeito e na construção coletiva do conhecimento. Sua perspectiva ressalta que ensinar exige empatia, escuta e compromisso com o outro. Esses elementos constituem a base da Educação Socioemocional, que valoriza a dimensão relacional do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao incluir competências gerais relacionadas ao autoconhecimento, à responsabilidade e à cultura da paz. Tal orientação evidencia que o desenvolvimento socioemocional não deve ser entendido como conteúdo isolado, mas como princípio transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento.

O professor, nesse contexto, assume múltiplas funções. Ele é mediador de conflitos, promotor do diálogo e incentivador da cooperação. Sua postura em sala de aula influencia diretamente o clima escolar e o modo como os estudantes aprendem a lidar com frustrações, diferenças e desafios cotidianos.

Entretanto, a implementação da Educação Socioemocional enfrenta obstáculos. Muitos docentes não receberam formação específica para trabalhar competências emocionais. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, mas necessitam de fundamentação teórica e apoio institucional para se consolidarem.

Outro desafio refere-se à cultura escolar tradicional, frequentemente centrada na avaliação de conteúdos cognitivos. Saviani (2008) argumenta que a escola historicamente priorizou a transmissão de conhecimentos sistematizados, relegando a segundo plano outras dimensões da formação humana. Superar essa lógica requer mudança de paradigma e revisão das práticas pedagógicas.

A Educação Socioemocional também demanda tempo e planejamento. Trabalhar empatia, cooperação e autorregulação exige atividades reflexivas, dinâmicas de grupo e momentos de escuta ativa. Não se trata de inserir uma disciplina específica, mas de incorporar tais princípios à rotina escolar.

A relação professor-aluno constitui elemento central nesse processo. Quando o docente estabelece vínculo baseado no respeito e na confiança, cria-se ambiente propício ao desenvolvimento emocional. A afetividade, conforme destaca Wallon (apud estudiosos brasileiros da educação), desempenha papel estruturante na aprendizagem.

Além disso, a gestão democrática da escola contribui para a consolidação da Educação Socioemocional. A participação da comunidade escolar na tomada de decisões fortalece o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Outro aspecto relevante é o exemplo do professor. As atitudes cotidianas do docente, como a maneira de lidar com críticas ou resolver conflitos, tornam-se referências para os estudantes. A coerência entre discurso e prática é fundamental para a credibilidade do processo educativo. A Educação Socioemocional também favorece a inclusão, pois promove respeito às diferenças e combate práticas discriminatórias. Ao estimular a empatia e a solidariedade, a escola contribui para a construção de uma cultura de paz.

É importante destacar que a formação integral não significa negligenciar conteúdos acadêmicos. Pelo contrário, trata-se de integrá-los a valores e atitudes que ampliem o sentido da aprendizagem. Como afirma Demo (2000), educar é formar sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir na realidade.

Por fim, a consolidação da Educação Socioemocional depende de políticas públicas consistentes e de programas de formação continuada que ofereçam suporte aos professores. Investir no desenvolvimento profissional docente é condição essencial para que a formação integral se concretize de maneira efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Socioemocional configura-se como dimensão
indispensável da formação integral dos estudantes. Em uma sociedade marcada por desafios sociais e emocionais complexos, a escola precisa assumir papel formativo que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos.

O professor destaca-se como agente central nesse processo, atuando como mediador, orientador e exemplo de atitudes éticas. Sua prática pedagógica influencia diretamente o desenvolvimento emocional e social dos alunos, tornando-se elemento determinante para a construção de um ambiente escolar saudável.

Contudo, a efetivação da Educação Socioemocional exige investimento em formação docente, revisão de práticas tradicionais e compromisso institucional. Não se trata de responsabilidade individual do professor, mas de um projeto coletivo de escola.

Conclui-se que a formação integral somente será possível quando a dimensão socioemocional for reconhecida como parte constitutiva do currículo e da prática pedagógica. Ao integrar conhecimento, emoção e valores, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, empáticos e preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação e conhecimento: relação necessária. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH

AUTOR :ROSEMEIRE DONIZETI DOS SANTOS RODRIGUES

RESUMO

Este artigo discute a importância da participação da família no acompanhamento escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A presença ativa dos pais e responsáveis é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dessas crianças, uma vez que o TDAH impacta diretamente a atenção, a organização e o comportamento em sala de aula. O texto aborda estratégias de apoio familiar, a necessidade de diálogo constante com a escola e a relevância de práticas educativas que promovam autonomia e autoestima. Conclui-se que a parceria entre família e escola é essencial para o sucesso escolar e para a inclusão efetiva de crianças com TDAH.

Palavras-chave: Família; Escola; TDAH

ABSTRACT

This article discusses the importance of family involvement in the school monitoring of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Active parental participation is essential for academic and socio-emotional development, since ADHD directly affects attention, organization, and classroom behavior. The text addresses family support strategies, the need for constant dialogue with the school, and the relevance of educational practices that promote autonomy and self-esteem. It concludes that the partnership between family and school is crucial for academic success and effective inclusion of children with ADHD.

Keywords: Family; School; ADHD

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta milhões de crianças em idade escolar no Brasil e no mundo. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que podem comprometer o desempenho acadêmico e as relações sociais. Nesse contexto, o papel da família torna-se central para o acompanhamento escolar e para a construção de estratégias que favoreçam o aprendizado.

A escola, por si só, não consegue atender plenamente às demandas específicas de cada criança com TDAH. É necessário que haja uma parceria sólida entre família e instituição escolar, de modo que os professores recebam apoio e informações relevantes sobre o comportamento e as necessidades do aluno. Essa colaboração permite a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Além disso, o envolvimento familiar contribui para o fortalecimento da autoestima da criança, que muitas vezes enfrenta dificuldades de adaptação e frustrações no ambiente escolar. O acompanhamento próximo dos pais possibilita a identificação precoce de desafios e a implementação de intervenções adequadas, promovendo um desenvolvimento integral.

A importância da família no processo educativo

A família exerce papel fundamental na vida escolar de crianças com TDAH, pois é responsável por fornecer suporte emocional e estrutural. O ambiente doméstico pode funcionar como extensão da escola, reforçando hábitos de estudo e organização.

O acompanhamento diário das tarefas escolares é uma das formas mais eficazes de apoio. Crianças com TDAH tendem a apresentar dificuldades em manter a atenção e concluir atividades, sendo necessário que os pais auxiliem na criação de rotinas claras e previsíveis.

Outro aspecto relevante é a comunicação constante com os professores. A troca de informações entre família e escola permite ajustar estratégias pedagógicas e identificar avanços ou retrocessos no desempenho acadêmico.

A família também deve atuar como mediadora na construção da autonomia da criança. Embora seja necessário oferecer suporte, é igualmente importante estimular a independência, para que o aluno desenvolva habilidades de autorregulação.

O incentivo à autoestima é outro ponto crucial. Crianças com TDAH frequentemente enfrentam críticas e comparações negativas, o que pode gerar sentimentos de inadequação. O apoio familiar ajuda a valorizar conquistas e a reconhecer esforços.

Além disso, é papel da família buscar informações sobre o transtorno e compreender suas implicações. O conhecimento possibilita uma atuação mais consciente e eficaz no acompanhamento escolar.

A participação em reuniões escolares e atividades promovidas pela instituição fortalece o vínculo entre família e escola, criando um ambiente colaborativo em prol do desenvolvimento da criança.

O estabelecimento de limites claros e consistentes em casa contribui para a disciplina e para a internalização de regras, aspectos que refletem diretamente no comportamento escolar.

A família também deve estar atenta às necessidades emocionais da criança, oferecendo acolhimento e compreensão diante das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

O acompanhamento médico e psicológico, quando necessário, deve ser articulado com a rotina escolar, garantindo que as intervenções sejam integradas e coerentes.

Por fim, é essencial que a família reconheça que o TDAH não define a criança, mas sim representa uma condição que exige estratégias específicas de apoio e acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da família no acompanhamento escolar de crianças com TDAH é indispensável para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento socioemocional.

A presença ativa dos pais contribui para a criação de rotinas, para o fortalecimento da autoestima e para a construção de estratégias pedagógicas eficazes.

A parceria entre família e escola deve ser contínua e pautada no diálogo, de modo que as necessidades da criança sejam atendidas de forma integral. Essa colaboração permite que professores e responsáveis atuem em conjunto, promovendo inclusão e aprendizado significativo.

É importante destacar que o acompanhamento familiar não se limita ao apoio nas tarefas escolares, mas envolve também o cuidado emocional, a valorização das conquistas e o estímulo à autonomia. Esses fatores são determinantes para que a criança desenvolva confiança em suas capacidades.

Conclui-se que o envolvimento da família é um dos pilares para a inclusão escolar de crianças com TDAH, sendo fundamental para que elas alcancem seu potencial máximo e tenham uma trajetória acadêmica positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação inclusiva. Brasília: MEC, 2014.

COUTINHO, Maria Tereza. Família e escola: uma parceria necessária. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Vitor da. Psicopedagogia e TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: TDAH. São Paulo: Lemos, 2003.

MELLO, Ana Beatriz Barbosa. Mentes inquietas: TDAH. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Moderna, 2002.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Liane; RIESGO, Rudimar S. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

AUTOR:FERNANDA DIAS SILVA

RESUMO

A aprendizagem socioemocional tem se consolidado como tema central nas discussões educacionais por reconhecer que o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais interdependentes. No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais, habilidades como empatia, autorregulação, cooperação e consciência de si influenciam o engajamento, a convivência e o processo de aprendizagem. Este artigo discute a aprendizagem socioemocional na escola a partir de revisão bibliográfica na área da educação. Os estudos analisados indicam que práticas pedagógicas intencionais favorecem o desenvolvimento integral das crianças e contribuem para um clima escolar mais acolhedor e participativo. Ao mesmo tempo, evidenciam desafios relacionados à formação docente, à integração curricular e às desigualdades educacionais. Conclui-se que a aprendizagem socioemocional não constitui dimensão complementar, mas estruturante da educação contemporânea, exigindo mediação pedagógica sensível e reflexiva.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional; desenvolvimento integral; anos iniciais; práticas pedagógicas; escola.

ABSTRACT

Social and emotional learning has become a central theme in educational debates by recognizing that child development involves interconnected cognitive, emotional, and social dimensions. In the school context, especially in the early years, skills such as empathy, self-regulation, cooperation, and self-awareness influence engagement, relationships, and learning processes. This article discusses social and emotional learning at school based on a bibliographic review in education. The analyzed studies indicate that intentional pedagogical practices favor children's integral development and contribute to a more welcoming school climate. At the same time, challenges related to teacher training, curriculum integration, and educational inequalities are highlighted. It is concluded that social and emotional learning constitutes a structuring dimension of contemporary education and requires reflective pedagogical mediation. Keywords: social and emotional learning; integral development; early years; pedagogical practices; school.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais e educacionais das últimas décadas ampliaram o entendimento de aprendizagem, reconhecendo que processos cognitivos estão profundamente relacionados às dimensões emocionais e relacionais. A escola, nesse cenário, passa a ser compreendida como espaço de desenvolvimento humano em sentido amplo, no qual aprender envolve construir conhecimentos, estabelecer vínculos e elaborar experiências. Pesquisas apontam que emoções influenciam atenção, memória, motivação e persistência diante de desafios. Para Daniel Goleman, “a aprendizagem emocional é condição para o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais” (GOLEMAN, 1995). Tal perspectiva reforça que o desempenho escolar não pode ser analisado de forma dissociada das experiências afetivas vividas pelas crianças. Sob abordagem sociocultural, o desenvolvimento ocorre nas interações mediadas. Lev Vygotsky destaca que funções psicológicas superiores emergem das relações sociais, indicando que emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis (VYGOTSKY, 2007). Dessa forma, a aprendizagem socioemocional torna-se elemento constitutivo da prática pedagógica. 2 Aprendizagem socioemocional: contribuições teóricas e conceituais A literatura evidencia crescimento das pesquisas que articulam bem-estar, clima escolar e aprendizagem. A aprendizagem socioemocional é frequentemente definida como processo contínuo de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação, à consciência social e à tomada de decisões responsáveis, conforme referência a CASEL. Estudos indicam que escolas que integram essas competências ao cotidiano apresentam maior engajamento e melhores relações interpessoais. Para Maurice Elias, integrar o socioemocional ao currículo amplia oportunidades de aprendizagem e fortalece a convivência escolar (ELIAS et al., 1997). Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional desloca o foco de intervenções pontuais para a construção de culturas escolares que valorizem escuta, participação e respeito às diferenças.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento socioemocional ocorre nas experiências diárias da escola. Rotinas que favorecem diálogo, resolução mediada de conflitos, trabalho colaborativo e expressão de sentimentos contribuem para a construção dessas competências. A mediação docente assume papel central. Para Philippe Perrenoud, ensinar implica desenvolver competências que permitam aos sujeitos agir em situações complexas, o que inclui dimensões emocionais e sociais (PERRENOUD, 2000). Assim, práticas pedagógicas intencionais ampliam a consciência das crianças sobre si e sobre o outro. Nos anos iniciais, a brincadeira constitui espaço privilegiado de aprendizagem socioemocional. Ao negociar regras, lidar com frustrações e cooperar, as crianças constroem habilidades fundamentais para a vida escolar e social.

4 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA

Apesar do reconhecimento de sua relevância, a aprendizagem socioemocional ainda enfrenta obstáculos. Entre eles destacam-se a formação docente insuficiente, a centralidade de avaliações conteudistas e a percepção de que o socioemocional é responsabilidade exclusiva da família. Mudanças educacionais exigem transformação das práticas e das condições institucionais. Nesse sentido, Antonio Nóvoa ressalta que inovação pedagógica não se reduz à inserção de novas propostas, mas envolve revisão das culturas profissionais e escolares (NÓVOA, 2009). Além disso, desigualdades sociais influenciam experiências emocionais e oportunidades de desenvolvimento, indicando que políticas educacionais precisam considerar o socioemocional como dimensão de equidade. 5 Possibilidades para os anos iniciais Nos anos iniciais, a aprendizagem socioemocional pode ser integrada ao currículo de forma transversal. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, registros reflexivos e atividades colaborativas ampliam a participação das crianças e favorecem o desenvolvimento de competências relacionais.

A escuta das crianças constitui elemento fundamental, pois permite que a escola reconheça suas experiências e construa propostas mais significativas. A parceria com as famílias também fortalece a continuidade das aprendizagens entre diferentes contextos. Ambientes escolares acolhedores, nos quais o erro é compreendido como parte do processo, favorecem segurança emocional e engajamento, indicando que o socioemocional se constrói na cultura escolar e nas relações cotidianas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem socioemocional consolida-se, cada vez mais, como dimensão estruturante da educação contemporânea ao reconhecer que os processos de aprender não se restringem à aquisição de conteúdos, mas envolvem relações, emoções, valores e construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao longo da literatura analisada, observa-se consenso de que experiências escolares que favorecem escuta, cooperação, autorregulação e participação contribuem não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a criação de ambientes educativos mais seguros, inclusivos e propícios à aprendizagem. As evidências indicam que práticas pedagógicas intencionais, integradas à rotina e não tratadas como atividades isoladas, ampliam o engajamento, fortalecem vínculos e favorecem a permanência dos estudantes nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional desloca a compreensão tradicional de ensino para uma perspectiva que valoriza a convivência, a mediação de conflitos e a construção coletiva do conhecimento como elementos constitutivos do currículo. Entretanto, a incorporação dessa abordagem ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles destacam-se a necessidade de formação docente contínua, a pressão por resultados centrados exclusivamente no desempenho acadêmico e a dificuldade de integrar o socioemocional às práticas escolares de forma sistemática. Soma-se a isso o impacto das desigualdades sociais, que atravessam as experiências emocionais das crianças e demandam que a escola atue também como espaço de acolhimento e proteção. Outro aspecto relevante refere-se à produção científica na área. Embora se observe crescimento expressivo das pesquisas sobre aprendizagem socioemocional,

permanecem lacunas relacionadas ao acompanhamento longitudinal de práticas pedagógicas, à avaliação de impactos a longo prazo e à compreensão das especificidades desse trabalho nos anos iniciais. Tais lacunas indicam a necessidade de investigações que articulem teoria e cotidiano escolar, dando visibilidade às experiências concretas desenvolvidas por professores. Diante desse cenário, reafirma-se o papel do professor como mediador sensível e intencional, capaz de articular conhecimento, cuidado e participação no processo educativo. Fortalecer a aprendizagem socioemocional implica compreender a escola como espaço de desenvolvimento humano, no qual ensinar e cuidar não se opõem, mas se complementam. Assim, investir nessa dimensão significa ampliar possibilidades de aprendizagem, promover relações mais éticas e contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e colaborativa na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. (Autor: Daniel Goleman) VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Autor: Lev Vygotsky) ELIAS, M. J. et al. Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Alexandria: ASCD, 1997. (Autor: Maurice Elias) PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Autor: Philippe Perrenoud) NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. (Autor: António Nóvoa) BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. CASEL. Social and emotional learning framework. Chicago: CASEL, 2020. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Portal de Periódicos CAPES. Bases Scielo, ERIC e BDTD

AGRADECIMENTOS

A Revista Ciência & Evolução expressa seu profundo agradecimento a todos os professores, colaboradores e leitores que tornaram possível a realização desta edição. Cada artigo, cada ideia e cada reflexão publicados aqui são fruto de um trabalho coletivo pautado pelo compromisso com a educação de qualidade, a produção de conhecimento e a valorização da prática docente.

Agradecemos também a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta revista chegasse até você, fortalecendo nossa missão de promover o diálogo, a partilha de saberes e a construção de uma sociedade mais crítica e participativa.

Seguimos juntos, inspirados pela certeza de que a educação transforma!

Equipe Revista Ciência & Evolução