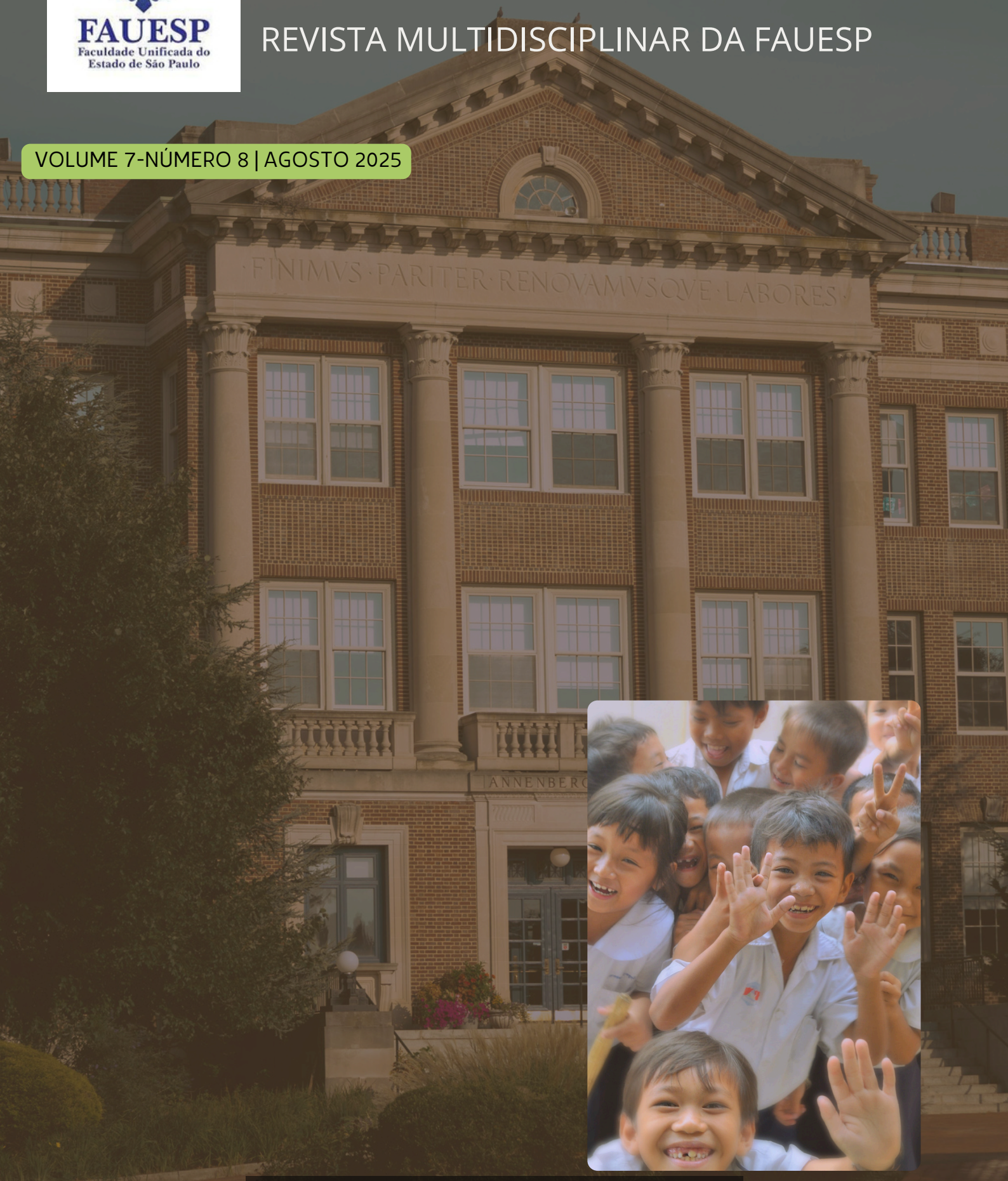




UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.7 n.8 – agosto 2025 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/08/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.7 n.8 – agosto de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/08/2025

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

DESDOBRAMENTOS DA COMPOSIÇÃO FORMAL DO ESPAÇO ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA	05
ESPAÇO PRIVILEGIADO DE INTERAÇÃO SOCIAL ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA	15
A MONTANHA SAINTE VICTOIRE PAUL CÉZANNE (1839 – 1906)	
DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA	30
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR	
LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA	40
ANSIEDADE ESCOLAR E A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CUIDADO	
LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA	51
A GESTÃO EDUCACIONAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO	
MARCELO LUIZ MENDES DOS SANTOS	63
DESAFIOS DA ARTE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA	80
VER, OUVIR, SENTIR: O CINEMA COMO LINGUAGEM DOS DIREITOS HUMANOS	
RUBENS BALDINI NETO	87
LETRAMENTO DIGITAL NO CIEJA CAMPO LIMPO: POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZADO SIGNIFICATIVO	
RUBENS BALDINI NETO	138
UM POUCO DAS INFÂNCIAS CONTEXTUALIZADAS NO BRASIL: O CASO DAS IMIGRAÇÕES	
ALEXSANDRA ALVES DOS SANTOS	156
DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
ALINE CRISTINA JORDÃO	166
30 ANOS DE LDB: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A GARANTIA EFETIVA DE DIREITOS	
ALINE CRISTINA JORDÃO	177
EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: UM PANORAMA ATUAL DA REDE PAULISTANA	
ALINE CRISTINA JORDÃO	189
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E NUTRIÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
AUREA MARIA FONTES DA SILVA	200
A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO	
AUREA MARIA FONTES DA SILVA	209
A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS: DESAFIOS NA APRENDIZAGEM	
AUREA MARIA FONTES DA SILVA	221
CIRCUITOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA DE APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA: UM RELATO DE PRÁTICA	
DANIELA NASSIM CAMARGO DA FONSECA	239
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
ELAINE DA SILVA SANTOS	244
A PSICANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS: UMA LEITURA DO INCONSCIENTE INFANTIL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
ELAINE DA SILVA SANTOS	259
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA	
ELAINE DA SILVA SANTOS	266
O LÚDICO NO ÂMBITO ESCOLAR	
ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO	273
O SISTEMA DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DE SUZANO	
ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO	286
LUDOTERAPIA: ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO	296
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELISANGELA OLIVEIRA SOARES	313
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELISANGELA OLIVEIRA SOARES	323
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALAS DE AULA REGULARES	
ERICA MARIA OLIVEIRA DO CARMO	333
ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	
FLÁVIA MARIM WIIRA	347
HIGIENE E SAÚDE DESENVOLVENDO APRENDIZAGENS SOBRE SAÚDE BUCAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS	



SUMÁRIO

FLÁVIA MARIM WIIRA	367
DESAFIOS E POSSIBILIDADES. DA FORMAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO ESCOLAR	
FLÁVIA MARIM WIIRA	384
ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA	
JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS	401
MATERIAIS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA	
RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO	411
A EXPRESSÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO	419
CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
SABRINA PONTI DE ALMEIDA PAGNI	426
O “JORNAL DA CRIANÇA”: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA DE AUTORIA E CIDADANIA NA EMEF CHIQUEINHA RODRIGUES	
MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA	438
A ESCOLA INTEGRAL NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI	
NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS	451
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DIAGNÓSTICAS, INTERVENÇÕES E INCLUSÃO SOCIAL	
NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS	459
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS, METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS.	
NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS	468
AUTISMO E RACISMO: UMA REFLEXÃO INTERSECCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR À LUZ DA BNCC	
NIVEA ALVES DA SILVA	476
ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES INCLUSIVAS	
NIVEA ALVES DA SILVA	484
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	
NIVEA ALVES DA SILVA	493
TRANSTORNOS DE LEITURA E ESCRITA	
ELZA MARIA CARVALHO	508
ENSINANDO MATEMÁTICA PARA UMA CRIANÇA AUTISTA	
ELZA MARIA CARVALHO	520
EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELZA MARIA CARVALHO	532



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESDOBRAMENTOS DA COMPOSIÇÃO FORMAL DO ESPAÇO ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA¹

Resumo: Este trabalho apresenta a proposição de um objeto artístico e plástico desvinculado dos meios gráficos e pictóricos que inspiram uma orientação figurativa. Para tanto, buscou-se uma nova linguagem expressiva que conservasse um conteúdo específico e mantivesse sequentes desafios. Com a colagem propondo as possibilidades de ação e sendo reconhecida como orientadora no processo criativo, este projeto pesquisa a configuração formal do espaço por meio da experimentação das inúmeras possibilidades de composição, partindo das formas geométricas mais simples a uma escolha significativa dentre as qualidades ilimitadas da divisão do espaço bidimensional.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, configuração bidimensional, processo criativo.

Abstract: This work presents the proposition of an artistic and plastic object detached from the graphic and pictorial means that inspire a figurative orientation. To this end, a new expressive language was sought that would preserve a specific content and maintain serious challenges. With collage

¹ Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Paulista de Artes e Pós-graduada pelo Centro Universitário Maria Antônia -CEUMA/USP

proposing the possibilities of action and being recognized as a guide in the creative process, this project researches the formal configuration of space through the experimentation of the numerous possibilities of composition, starting from the simplest geometric shapes to a significant choice among the unlimited qualities of the division of two-dimensional space.

Keywords: child development, two-dimensional configuration, creative process.

APRESENTAÇÃO

O Projeto de Colagem, com seu caráter diferenciado, propôs desvelar uma nova linguagem poética baseada num jogo abstrato de pequenas criações geométricas e formas que se revelavam sobre a superfície do suporte bidimensional propondo um trabalho artístico infantil que pudesse ser desvinculado da representação figurativa e viabilizasse a pesquisa da configuração espacial. Encontrou-se na arte concreta e nas lições de organização e método do construtivismo, os norteadores para a construção de uma nova linguagem visual,

Construtivista porque valoriza uma aprendizagem significativa e uma memorização compreensiva. Significativa porque não repetitiva com relação aos modos de conhecer o novo; porque valoriza os conhecimentos prévios da criança; porque questiona e respeita o significado lógico e psicológico da aprendizagem pela criança; porque valoriza os aspectos motivacionais e funcionais; significativa, enfim, porque valoriza a “intensa atividade do aluno”. Psicopedagógica porque diferencia os conteúdos e simultaneamente os integra em uma intenção pedagógica que, como dissemos, está sempre voltada para o crescimento do ser humano.²

Acreditou-se, neste trabalho, na possibilidade do desenvolvimento da criatividade infantil por meio da seleção, organização e configuração poética do espaço, desvelando a harmonia e a sedução das composições abstratas realizadas pelas crianças. Assim como, o artista, ilustrador, arquiteto, designer, entre outros, mergulham em pequenos sistemas da geometria da divisão do

² COLL, Cesar. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ed. Ática, 1996

espaço, como um alfabeto de formas simplificadas, se permitindo às variações quase infinitas de caracteres simples, formas, signos, sinais e traços, as colagens nasciam dos cortes e recortes de papel e apontavam para a mais clara convivência entre a liberdade e a exigência de ordem dos elementos distribuídos sobre a superfície. As variações de caracteres contidos no Manual de Designs³ subsidiaram a seleção das figuras geométricas do Projeto de Composição Formal do Espaço na Educação Infantil. No Manual, o autor, *Clarence Hornung* (1981), define o círculo, como:

a forma mais simples e fundamental dentre todas as formas geométricas. Definido como uma linha curva contínua, cujos pontos são todos equidistantes de um outro ponto interno central, ele é a base de um número infinito de outras formas, formatos e padrões por processos de multiplicação, subdivisão e entrelaçamento. A subdivisão do círculo pode ser feita através de linhas retas, arcos ou uma combinação dos dois. Podemos citar: Setor, Quadrante, Segmento, Meia-lua.

Nítidos e precisos os elementos se apresentavam entre setas, triângulos, quadrados, círculos, etc. E de forma lúdica, a composição destas formas orgânicas e geométricas, estimulavam a imaginação criadora na elaboração do espaço estabelecendo um acesso sistemático aos elementos de composição pertencentes às artes visuais, como: Simetria, Ritmo, Equilíbrio, Proporção, Movimento, Cor e Contraste.

Brincando a criança provoca todo tipo de situações só pra ver o que acontece, interpretando-as, evidentemente, dentro dos limites de sua experiência e seus interesses. Todo brincar encerra um ensaiar, um fazer e um interpretar deste fazer. Resulta sempre numa descoberta de vida, num ato de cognição. O brincar é o fazer essencial das crianças.⁴

Voltado para os profissionais envolvidos com a educação em artes visuais, o projeto de colagem propunha a experimentação das inúmeras possibilidades de composição, partindo das formas mais simples a uma escolha significativa dentre as qualidades ilimitadas da divisão do espaço

³ HORNUNG, Clarence P. *Manual de designs para marcas, símbolos e logotipos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1981.

⁴ OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995, p.85

geométrico. Os recortes colados delimitavam as áreas determinando a elegância das peças e revelando o requinte da exploração da superfície do suporte.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, SEQUÊNCIA E CONTINUIDADE

Teóricos como Fayga Ostrower e Rudolf Arnheim contribuíram de forma significativa na seleção dos objetivos e conteúdos propostos nas atividades, assim como, na análise e avaliação das pesquisas desenvolvidas pelas crianças na configuração do espaço. Conceitos como proximidade, separação, vizinhança, continuidade, estão contidos em uma série de qualidades que se organizam numa relação de pares e oposição, como: Semelhante e Diferente, Dentro e Fora, Parte e Todo, Pequeno e Grande.

A criança elabora hipóteses e estabelece referências para poder situar-se, identificando qualidades e estados dos objetos, ela seleciona, agrupa, ordena, coleciona. O que é diferente tende a destacar-se. Combinando formas como setas e arcos, círculos, triângulos, quadrados e suas subdivisões, congregam os elementos propondo novas configurações em sua composição. Demonstrando, sua habilidade quanto ao uso de percepção, planejamento e elaboração de ideias, foi possível verificar também o percurso de criação percorrido pelas crianças, e o seu desenvolvimento intelectual para perceber as potencialidades intrínsecas das formas. Generalizar, abstrair e classificar envolvendo conceitos na construção formal e concreto/abstrata da composição, em contrapartida com a restrição a pesquisa do espaço bidimensional, apenas sob a ótica da representação figurativa.

Neste projeto de colagem, com o desenvolvimento da percepção visual por meio da

pesquisa do espaço bidimensional e suas relações configuracionais, pretendia-se que a criança reconhecesse os objetivos implicados na proposta das atividades de colagem das figuras e,

que empregasse um procedimento específico diferente em relação às outras atividades

plásticas que a criança também realizava na escola, como o desenho e a pintura. Pretendia-se que a criança interagisse com a distribuição das figuras como um jogo puramente estético de formas e cores, num processo de criação abstrata.

Atividade de Colagem - Educação Infantil - Idades entre 4 e 5 anos



Figuras recortadas em tecido e papel camurça colorido; Suporte: papel camurça amarelo.
20cmx20cm



Figuras recortadas em papel camurça preto;
Suporte: cartolina branca com aguada de nanquim, 34cm x 27cm.
Sob o enfoque de propor um objeto artístico e plástico desvinculado dos meios gráficos e pictóricos que, no desenvolvimento infantil, podem inspirar

uma orientação figurativa, considerou se fundamental a definição de uma linguagem expressiva que com seus materiais, meios e suportes, contemplasse uma composição artística acessível às diversas idades, que conservasse, ao mesmo tempo, um conteúdo específico e que mantivesse sequentes desafios. Com a linguagem poética propondo as possibilidades de ação e sendo reconhecida como orientadora no processo criativo.

As formas de linguagem são sempre diretamente vinculadas à sua matéria: pintura, escultura, arquitetura, música, dança, etc. – cujas características irão determinar em cada caso as específicas formas de comunicação. Neste sentido, então, no leque de possibilidades e impossibilidades de cada matéria, o estilo é determinista ao delimitar e definir as formas a serem criadas.⁵

Para que fossem garantidas as experiências com valor e significados educativos, no universo infantil das relações estabelecidas com as atividades voltadas para o pensar inteligente, elegeu-se como um dos principais critérios a sequência sistemática e precisa de sua realização, sendo as atividades incluídas no planejamento curricular da escola na qual estavam sendo desenvolvidas. Ou seja, as realizações das intenções educativas estavam intimamente ligadas à concepção de um currículo que possibilitasse as experiências aqui descritas.

Sempre deverá haver uma sequência para as atividades dos alunos, e isso é inexoravelmente decorrente do fator tempo. Entretanto, em um sentido mais psicológico, a sequência diz respeito à organização das atividades, pois assim provoca e desenvolve ideias e práticas que os alunos tenham adquirido anteriormente.⁶

Segundo o autor Elliot Eisner (1997, p. 94) currículos compreendem planos, atividades e materiais que têm por finalidade influenciar a experiência de quem aprende. Como estes planos são elaborados, que materiais devem ser empregados, são resultados da tomada de decisão educacional contingente aos valores subscritos e as opções feitas.

Para poder ser criativa a imaginação precisa identificar-se com as atividades propostas. A sequência e a continuidade na confecção das atividades, ou seja, a organização das figuras geometrizadas sobre o espaço

⁵ OSTROWER, F. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998, p.65

⁶ EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997, p.84

do suporte, permitiu certo domínio técnico das potencialidades das formas e da configuração do espaço. Sem as quais, as ideias e habilidades dificilmente avançariam em complexidade e sofisticação. Sem a continuidade, não seria possível a leitura das partes e de sua totalidade com o entendimento de suas regras internas, seus contextos e sua estrutura sintética.

Para garantir a coerência nos encaminhamentos ou nas sequências das atividades abordou-se a importância da intervenção pedagógica do professor, mecanismo privilegiado no processo intencional de ensino-aprendizagem, sendo que, neste projeto, o professor é o responsável pela seleção dos materiais usados nas colagens, ou seja, é na elaboração das sequências didáticas que o professor determina a sucessão das figuras geométricas e não geométricas que irão compor o trabalho, estabelece quantidades, pressupõe os conceitos que serão pesquisados ou desenvolvidos, prevendo as diversas possibilidades de pesquisa e configuração do espaço por meio da harmonia secreta contida na construção formal da composição infantil.

Neste processo de ensino aprendizagem considerou-se sua adequação à faixa etária, ao nível de conhecimentos e habilidades do grupo. Tomou-se como ponto de partida a capacidade da criança em realizar as tarefas de forma independente, ou seja, seu nível de conhecimento real, no momento em que estabelece relações com um determinado conteúdo ou desafio, eleito pelo professor, para alcançar os objetivos a serem desenvolvidos no decorrer do projeto de trabalho. As possibilidades da criança, isto é, seu nível de desenvolvimento potencial, orientou e delineou o percurso a ser seguido no processo. A intervenção do professor, desejável na elaboração das propostas, seus questionamentos e indicações visavam provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

No intento de fazer o aluno progredir no desenvolvimento das atividades, o professor partia do conhecimento já consolidado e objetivava etapas posteriores ainda não alcançadas, atuando numa zona intermediária entre o

desenvolvimento real (o que a criança conhece) e o desenvolvimento potencial (o que ela pode vir a conhecer), que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal. Nesta dinâmica o professor buscava em suas investigações as indicações necessárias para a realização de novas intervenções selecionando as figuras e o grau de dificuldade implicado na tarefa.

Segundo Vygotsky, é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Neste projeto é importante salientar que as atividades eram desenvolvidas em grupos e o produto final, individual, passava a ser analisado numa disposição coletiva de todos os trabalhos do grupo o que permitia uma leitura das múltiplas possibilidades de composição, distribuição ou arranjos das figuras sobre o suporte, ampliando as relações entre totalidades e partes. Todos os trabalhos de colagem, juntos, compunham um novo conjunto ou um novo jogo de formas e configurações nos quais, as concepções individuais de cada trabalho ficavam ainda mais evidentes. Neste momento de leitura dos trabalhos, os olhares, como que tateavam as composições abstratas e se referiam a elas como tal, sem tentar sugerir figurações, atitude muito comum aos leitores que não tem muito contato com trabalhos desta natureza.

A intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado no processo intencional de ensino aprendizagem e a escola, criada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo, é o lugar por excelência onde esse processo acontece. Na escola o professor é a pessoa presente diante daquele que aprende, com o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal e a contribuição de Vygotsky sobre a intervenção pedagógica e sua relação com o ensino-aprendizagem orientou esta ação educativa, tornando efetiva a tomada de consciência por parte do professor diante do desenvolvimento do projeto de

trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto originou-se de uma atividade de intervenção com setas e circunferências, que indicavam orientações espaciais e como estas eram percebidas ou incorporadas pela criança na realização da atividade, estas eram sempre planejadas para serem investigativas e voltadas para um desenvolvimento intelectual qualitativo e, por vezes, de uma forma intuitiva, neste caso especial, foi da atividade de setas e circunferências que surgiram todos os desdobramentos deste projeto de trabalho.

A intuição jamais dispensa a razão. Mobilizando a uma só vez todo manancial de inteligência e sensibilidade das pessoas, seu potencial de associações imaginação e suas necessidades interiores, os processos intuitivos informam o próprio modo de conhecer, pois interligam a experiência afetiva do indivíduo às suas indagações intelectuais.⁷

O projeto de colagem contava com a reflexão pedagógica individual e coletiva das professoras. Durante os anos em que o projeto foi sendo construído, foi se estabelecendo e ampliando os critérios que norteavam as buscas do professor por figuras e formas, pela confecção de suportes que contribuíssem com a pesquisa da configuração do espaço, e principalmente pela harmonia das partes com seu resultado estético, confirmando o caráter de produto artístico conferido nos trabalhos.

Como resultado colecionamos um conjunto de experiências baseado na integração entre a teoria e a prática, sinalizando as referências teóricas que deram suporte conceitual na fundamentação e construção do projeto, confirmando-se, por meio do arquivo de atividades, a possibilidade do desenvolvimento da criatividade, de elaboração e configuração espacial na construção de uma nova linguagem poética não figurativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁷ OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983, p.58

ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva / Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

COLL, Cesar. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ed. Ática, 1996

COLL, C & Martín E. & Mauri, T. & Miras, M. & Onrubia, J. & Solé, I. & Zabala, A. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

HORNUNG, Clarence P. *Manual de desingns para marcas, símbolos e logotipos*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1981.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OSTROWER, F. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. *__Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Editora Campus. 1977 _____ *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ESPAÇO PRIVILEGIADO DE INTERAÇÃO SOCIAL ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA⁸

Resumo: A proposta deste trabalho é refletir sobre a influência da rotina no processo de interação entre as crianças nas escolas de educação infantil,. Para tanto foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas com o objetivo de identificar nos estudos teóricos esta temática. Inicialmente buscou-se conceituar o ato de interagir, de acordo com o aporte da teoria sócio interacionista de Vygotsky e, posteriormente, a rotina na educação infantil, concluindo a forma como esta prática influencia no processo de interação entre as crianças. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI – a rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. É um elemento importante da educação infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança e por ajudá-la a se organizar no tempo e no espaço

Palavras chaves: Educação Infantil. Rotina. Interação social. Vygotsky.

Abstract: The purpose of this paper is to reflect on the influence of routine on the process of interaction between children in early childhood education schools. To this end, bibliographical research was conducted to identify

⁸ Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Paulista de Artes e Pós-graduada pelo Centro Universitário Maria Antônia/USP

theoretical studies on this topic. Initially, we sought to conceptualize the act of interaction, based on Vygotsky's socio-interactionist theory, and subsequently, routine in early childhood education, concluding how this practice influences the process of interaction between children. According to the National Curricular References for Early Childhood Education (RCNEI), routine represents the structure upon which didactic time—that is, the time spent educationally working with children—is organized. It is an important element of early childhood education, providing children with feelings of stability and security and helping them organize themselves in time and space.

Keywords: Early Childhood Education. Routine. Social Interaction. Vygotsky.

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a rotina nas escolas de educação infantil, avaliando se a maneira como ela está estruturada, favorece a interação entre as crianças. Para esta reflexão, adotamos o aporte teórico sócio construtivista proposto por Vygotsky.

O ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta. Esta forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo. Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento (MORAES, 1994).

Segundo a educadora Rosaura Soligo, em material publicado pela Secretaria de Educação de São Luís, no Maranhão, a rotina organiza o cotidiano, define os diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, favorece o desenvolvimento da autonomia. Através da observação das diferentes rotinas é possível identificar as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que as orientam. Revela como os

professores organizam os espaços, os materiais e as propostas de atividades. Na educação infantil deve ser organizada de forma a garantir o equilíbrio entre as atividades dirigidas ou não, entre aquelas propostas pelos professores e as atividades de livre escolha.

Pretende-se verificar como e quando a rotina favorece a interação entre as crianças e se a organização da rotina pode vir a favorecer a comunicação, a troca de opiniões, a disputa por brinquedos, a resolução de conflitos, enfim, situações que têm como base a interação social.

O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolveram a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos – os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras (BARBOSA E HORN, 2001).

Este estudo surge da necessidade de ampliar a reflexão sobre a importância da escola, docentes e equipe gestora, organizar o tempo - a rotina - de forma a garantir situações que favoreçam a interação entre as crianças. É comum as escolas de educação infantil valorizarem situações de ensino aprendizagem voltadas para a alfabetização, para a aprendizagem de conteúdos escolarizados, em detrimento das situações que envolvem o brincar, ou de estratégias que valorizam a interação entre pares.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (RCNEI – MÓDULO INTRODUTÓRIO, p.31).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil – RCNEI – módulo introdutório, a rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A rotina é um elemento importante da

Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança e por ajudá-la a se organizar no tempo e no espaço.

De acordo com a autora Carmem Barbosa a rotina é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho cotidiano e sintetiza o projeto pedagógico das escolas de educação infantil evidenciando a proposta de ação educativa de seus profissionais.

Compartilhando desta mesma concepção, será levantada a hipótese de que cabe aos gestores, professores e toda comunidade escolar, garantir através da rotina, situações que possibilitem a interação entre as crianças.

Assim, a hipótese central deste estudo é a de que a rotina é um facilitador para a interação social entre as crianças, entre os adultos e os conhecimentos, porém, dependerá da ação de seus educadores e dos princípios educacionais que norteiam sua prática pedagógica. Ainda de acordo com Barbosa e Horn (2001) ao organizar o cotidiano, o educador favorece a interação social, uma vez que, fazendo a leitura das necessidades do grupo, possibilitará a interação entre as crianças.

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.

São norteadores da prática pedagógica e objeto de estudo e reflexão os seguintes objetivos:

- Conceituar interação social;
- Definir o que são e como devem ser organizadas as rotinas na educação infantil;
- Verificar se a organização da rotina pode vir a favorecer a comunicação entre as crianças;
- Verificar se a organização da rotina pode vir a favorecer a troca de opiniões, disputa por brinquedos, resolução de conflitos; Verificar se a organização da rotina pode vir a favorecer a manifestação de suas opiniões e desejos.

Desenvolvimento Interação social

Este estudo elege os conceitos do referencial teórico proposto por

Vygotsky, psicólogo bielo-russo, representante da perspectiva sócio histórica do desenvolvimento, para subsidiar a reflexão das rotinas propostas nas escolas de educação infantil, .

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012).

Muitas vezes as situações que envolvem a interação social não são valorizadas, por falta de conhecimento de sua real importância, por parte dos educadores, portanto é fundamental que estejam claros os fundamentos teóricos que embasam este conceito, fortalecendo assim, a opção por favorecê-la de forma intencional na rotina da educação infantil. A interação social, segundo Davis, é vista como uma estratégia para promover e aprimorar a construção dos conhecimentos pelas crianças.

Para subsidiar essa reflexão serão apresentados três conceitos do referencial teórico proposto por Vygotsky. São eles:

1º - A aprendizagem é um processo que sempre inclui relações entre os indivíduos - a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Para Vygotsky as interações sociais são as alavancas do processo educativo. Segundo ele, *"é essencial os alunos manterem contato com o maior número de pessoas, adultos e crianças, inclusive os colegas, numa relação de ajuda mútua"*.

Vygotsky refere-se a este processo como "obuchenie", que significa em russo, processo de ensino-aprendizagem e inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Processo de interação social. Na concepção de Vygotsky, esta relação não refere-se somente ao educador. O outro social pode se manifestar por meio de objetos, organização do ambiente, dos significados do meio cultural (KOHL, p.56, 1995).

Conforme trata o trecho acima, a rotina bem estruturada pode então

ser este outro social, que facilitará a interação da criança durante o período em que está na escola. Os educadores, de forma intencional farão a intervenção pedagógica no processo ensino aprendizagem, intervenção que conduzirá a aprendizagem. O educador através de seu fazer pedagógico, organizará a rotina de sua classe com o objetivo explícito de promover a aprendizagem, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Elaborará um planejamento que contemple atividades individuais e coletivas, que favoreça as trocas de opiniões, as trocas de conhecimento.

2º - Intervenção deliberada de membros mais maduros da cultura no aprendizado. A importância da atuação dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo na promoção dos processos de desenvolvimento. A atuação de outras pessoas no processo de aprendizagem são alavancas do processo educativo, para os alunos, é essencial estabelecerem contato com o maior número de pessoas, numa relação de ajuda mútua pela interação social:

A intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. (KOHL, p.62, 1995)

Segundo a educadora Catarina Yavelberg, da Revista Nova Escola, como o aluno aprende mais? Fazendo atividades sozinho ou interagindo com os colegas? Há algum tempo sabe-se que o desenvolvimento cognitivo pode ser mais efetivo quando a criança e o adulto estão inseridos em um contexto coletivo de aprendizagem. Por isso, cabe à escola buscar ações para ampliar os horizontes do aluno e daqueles que fazem parte de seu universo.

Até mesmo a disposição física do mobiliário escolar contribuirá com este processo de troca, e é o educador que previamente, estabelecerá quem sentará com quem, e qual a disposição ideal do mobiliário.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais

experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (RCNEI – MÓDULO INTRODUTÓRIO, p.30).

Cabe aqui incluir o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, criado por Vygotsky, no qual propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento do psiquismo infantil. O *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro é chamado de real porque engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança, e o segundo nível, chamado de potencial, por tratar das conquistas que a criança tem potencial para realizar, mas só consegue fazê-lo com a ajuda de alguém.

No *nível de desenvolvimento real* encontram-se as conquistas cognitivas já consolidadas. O que a criança já sabe, conhece, desempenha, sem necessidade de assistência. Entre estes dois níveis, hipoteticamente, existe o que é chamado de zona de efervescência, ou seja, a *zona de desenvolvimento proximal*, na qual estariam as capacidades em vias de construção. Nesta “zona” o professor teria o papel explícito de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. E no nível de desenvolvimento potencial, estariam as capacidades que a criança ainda não tem consolidadas, mas já anuncia que terá. Quando consegue fazer a tarefa com ajuda, “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas”.

Vygotsky cria um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual - determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente - e o nível potencial de desenvolvimento medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes (MORAES Z.,2011).

3º - Vygotsky adota uma visão de homem essencialmente social, uma vez que é na relação com o outro que o homem se constrói homem.
Para Vygotsky, a experiência individual do homem se expande através de sua

experiência social. As trocas entre os parceiros, adulto-adulto ou adulto-criança ou ainda, criança-criança, *resultam em conhecimento, do outro e construídos com os outros* (DAVIS,1989). As interações sociais provocam a construção de novos conhecimentos ao interagirem com seus pares, em atividades compartilhadas, fruto de ações conjuntas, em situação explícita de interação social.

O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem, pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo. Nas brincadeiras e jogos espontâneos a conversa também costuma estar presente. Ao lado desses momentos, é recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. Compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem (RCNEI - vol. II).

Estas situações educativas exigirão de seus participantes, coordenação de pontos de vista, articulação da ação proposta, superação de contradições. Ouvir e ser ouvido, aceitar a opinião e o saber do outro, compartilhar espaços, saber esperar sua vez. Para que esta interação ocorra de verdade é necessário que o adulto, no caso o educador, aquele que tem o papel explícito de promover o ensino e a aprendizagem, planeje e organize situações didáticas que possibilitem a interação social, com um objetivo em si mesma, e não como um pré texto para que sujeito construa seu conhecimento de forma isolada.

Privilegiando-se não somente da interação entre educador e as crianças, mas entre crianças, e nos espaços físicos e com materiais pedagógicos. Neste espaço educativo a criança é vista como um ser único, seu saber deve ser valorizado e respeitado, e suas capacidades desenvolvidas.

Observa-se que o papel do educador neste processo é fundamental pois é ele, como par mais experiente, que manterá este ambiente educativo próprio para os avanços, garantindo que as regras, compromissos e combinados sejam cumpridos, propondo desafios, acolhendo o grupo.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. (RCNEI - vol. II).

O educador deve saber como a criança aprende, para assim poder interferir deliberadamente neste processo. Segundo Zilma de Oliveira,

Aprender é um processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa; processo esse que não pode ser atribuído à mera maturação orgânica, mas à sua experiência. Aprendemos, quando realizamos determinadas tarefas junto com outras pessoas, tanto por observação e imitação como por transmissão social. Também se aprende no contato com diferentes objetos e produções culturais, como livros, CDs, exposições, entre outras. No caso da criança, ela aprende, em especial, na relação com o outro, seja o(a) professor(a), seja outras crianças. Por meio do processo educativo e das interações cultivadas nas unidades educacionais, as crianças conseguem estabelecer ligações entre diferentes fontes de significações – como sentimentos, valores, ideias, conceitos e teorias acerca do mundo e dos próprios sujeitos humanos. Por isso, têm sido repensadas certas concepções de ensino que colocam o aprendiz como movimento que parte do(a) professor(a) e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. Na verdade, temos e podemos ampliar o olhar para as diferentes fontes de ensino, que são os adultos, as crianças e as situações, além de considerar sempre a própria criança como guia de seu processo de aprender. Dois pontos podem ser ressaltados: primeiro, nas interações que crianças da mesma idade estabelecem, elas aprendem coisas que lhes são muito significativas e diferentes daquelas de que se apropriam no contato com os adultos ou com as crianças mais velhas. Segundo, a aprendizagem da criança depende muito das atividades que ela realiza. São estas que as auxiliam, desde muito cedo, a compreender e assimilar hábitos, valores e posturas que lhe são apresentados (VARGAS, S. 2011).

Considerações

A organização do tempo em uma escola de educação infantil se dá através da rotina. A rotina estrutura as atividades que serão desenvolvidas durante o dia e através dela o educador organiza seu trabalho de acordo com a matriz curricular estabelecida na proposta pedagógica, para o

agrupamento ou faixa etária.

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender, criaram-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (RCNEI – MÓDULO INTRODUTÓRIO, p. 45).

O educador ao estruturar sua rotina deverá garantir que todas as áreas de conhecimento sejam contempladas de acordo com o currículo da educação infantil, que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com a carga horária destinada a cada área é que se estrutura a rotina de trabalho, considerando-se os aspectos psicológicos, biológicos e culturais do grupo de alunos. A rotina deve observar os diferentes ritmos que se configuram no grupo. Grupo agitado, que chega após as atividades de parque... Grupo tranquilo que acabou de chegar de casa, iniciando um dia de trabalho. Neste sentido, o significado da palavra rotina, como prática constante e habitual, não pode ser utilizado neste contexto. Aqui, a rotina nos remete a uma sequência de atividades propostas pelo educador, que respeita o ritmo do grupo (FREIRE, M. 1992).

Através da rotina o educador estrutura o tempo didático, organiza os espaços nos quais serão propostas as atividades e seleciona os conteúdos que serão desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento.

Segundo Madalena Freire, a rotina *“é o alicerce para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas,*

assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer”.

Ainda de acordo com Madalena Freire, a rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, nas quais os conteúdos são estruturados. No processo de construção do conceito de tempo, a criança, inicialmente, vê partes de um todo. À medida que se desenvolve passa a articular o todo e as partes. Desta forma, mediada pela rotina, a criança localiza-se no tempo, espaço e nas atividades que vivenciará durante o dia. Saber que a mamãe chega para buscá-la após a roda da história, por exemplo, a deixará segura, mas também a auxiliará na construção do conceito de tempo. Ter constância nos horários e nos espaços nos quais as atividades serão realizadas auxiliarão a criança entender o que acontece após cada evento. Os cartazes com a rotina do dia darão suporte para o desenvolvimento deste conceito. A criança busca nos cartazes referências sobre o que irá acontecer após cada tarefa que desenvolve. É comum vê-los com o dedinho mostrar a sequência de atividades aos colegas.

Rotina do Grupo II e III - 2002
Professor(a) - Jeannie e Roseli

<i>horário</i>	<i>Atividades</i>	<i>segunda-feira</i>	<i>terça-feira</i>	<i>quarta-feira</i>	<i>quinta-feira</i>	<i>sexta-feira</i>
7:15 7:40	<i>contos</i>	Caderno de desenhos	Quebra-Cabeça	Masinha Geli	Desenho na Agenda	Citindade Livre
7:40 8:00	<i>roda</i>	Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa
8:00 8:45	<i>banheiro</i>	Água Banheiro	Água Banheiro	Água Banheiro	Água Banheiro	Água Banheiro
8:45 9:40	<i>atividades</i>	Português	Matemática Jogos	Ciências Stories	Matemática Problema	Ciências Naturais
9:40 10:05	<i>casinha</i>	Casinha	Casinha	Casinha	Casinha	Casinha
10:05 10:40	<i>lanche dentes</i>	lanche dentes	lanche dentes	lanche dentes	lanche dentes	lanche dentes
10:40 11:00	<i>roda</i>	Sorriso de Português	Sorriso sabido pela criança	Sorriso de Ciências Naturais	Sorriso sabido pela criança	Sorriso de Ciências Naturais
11:00 11:30	<i>artes</i>	Cilagem	Desenho com entulhos	Cole de Música	História da Arte	História da Arte
11:30 12:15	<i>quadrado</i>	Imaculada	Citindade Livre	Imaculada	Citindade Livre	Imaculada
12:15 1:30	<i>troca</i>	Troca	Troca	Troca	Troca	Troca

Segundo Madalena Freire, para construir uma rotina é preciso ter constância temporal, espacial, de atividades e participantes, e articulação entre tempo, espaço e atividades.

Ter constância temporal significa ter horário determinado para que as atividades aconteçam. Horário para entrar, lanche, sair, para o parque. É claro que existe a possibilidade de alteração dependendo das necessidades do grupo, mas “rotineiramente” as tarefas deverão acontecer nos mesmos horários.

Ter constância espacial significa definir os locais onde as atividades acontecerão. Local onde o grupo se reúne, local onde o grupo faz as atividades de artes, por exemplo. Assim, logo as crianças aprenderão onde as atividades acontecerão, se é hora da roda da história, as crianças vão para o tapete, por exemplo. Quando o professor canta uma música que faz uma

referência a um momento da rotina, como “e hora do lanchinho...que hora mais feliz...” as crianças sabem o que devem fazer.

E finalmente, constância de atividades significa que para o aprendizado deverão ser garantidas diversas etapas na elaboração das atividades como um momento inicial para a sondagem dos conhecimentos prévios, um momento para a problematização, instigando a curiosidade nas crianças, a sistematização das atividades em si e posterior generalização e avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Desta forma, concluo este trabalho afirmando que a rotina favorece sim a interação social entre as crianças da educação infantil, desde que o educador, faça a mediação deste processo, de forma explícita, planejando, oportunizando situações didáticas que favoreçam a troca de opiniões, de conhecimentos, de afetividade.

Referência bibliográfica

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724:** Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> f> Acesso em: 3 dez. de 2012.

_____. **Referenciais curriculares da educação infantil.** Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA Maria Carmen S. e **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** – Brasília. 2009.

BARBOSA Maria Carmen S. e HORN, M.G.S. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 22/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.

CRAIG C. M.; KAERCHER, G.E. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**, - p.67 – 80. In: Educação Infantil: Prá que te quero. Editora Artmed, 2011.

DAVIS, C.; SETUBAL, A.; ESPOSITO, Yara. **O papel e valor das interações sociais**, Caderno de Pesquisa, número 71, p. 49 – 54, 1989.

DAVIS, C., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Julice; BHERING, Eliana. **A Interação ADULTO/CRIANÇAS: foco central do planejamento na educação infantil**. In: Contrapontos - volume 4 - n. 1 - p. 91-104 - Itajaí, jan./abr. 2004.

FREIRE, Madalena. **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. Série Cadernos de Reflexão, Espaço Pedagógico, 1992.

HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons e aromas – A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré escola nas mãos**. Editora Ática. 2006.

MORAES, Zilma M. de. **Educação Infantil – Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez. 2011.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Ática, 1995.

OLIVEIRA, Z. M de. **L. S. Vygotsky: algumas Idéias sobre Desenvolvimento e Jogo Infantil**. Série Idéias, n. 2. p. 43-46. São Paulo. FDE, 1994.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, Edição 139, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE
SÃO LUÍS

DO MARANHÃO. Cadernos do Ensino Fundamental. São Luís do Maranhão,
2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.**

22. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2002.

VARGAS, SUZIE (org.). **O educadorno cotidiano das crianças:
organizador e problematizador.** Série mesa educadora para a primeira
infância. Volume III. Unesco, 2011.

ZABALZA, A. **Distribuição do tempo e do espaço.** In: A prática
educativa – como ensinar, Artmed, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MONTANHA SAINTE VICTOIRE PAUL CÉZANNE (1839 – 1906)

DEBORAH CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA⁹

RESUMO

Paul Cézanne não se importava onde um pintor buscava a inspiração, desde que conservasse intactas a espontaneidade e a frescura das sensações, e que nenhuma lei pedagógica ou receita acadêmica enganasse sua visão, não aceitou as regras de sua época ou solução imposta pelo gosto vigente. Desde o princípio, atuando como seu próprio mestre, ele hesitava, tentava, arriscava, recomeçava. A Montanha Sainte Victoire é testemunha do espírito inquieto de um homem que estava à frente do seu tempo, que honrava a necessidade de desafiar, de romper com o estabelecido pela sociedade e os críticos de arte. Nela, podemos ler sua emancipação do Impressionismo, vencendo o risco de ter a forma subjugada pela vibração da luz. O Impressionismo foi para Cézanne uma breve aventura sobre recriar a Natureza, ele foi muito além, fez algo muito mais importante: revolucionou tão profundamente a representação do objeto artístico, que seu nome é um marco na história da arte moderna.

Palavras-chave: Paul Cézanne, arte acadêmica, impressionismo, Montanha Sainte Victoire

ABSTRACT

Paul Cézanne didn't care where a painter sought inspiration, as long as he preserved the spontaneity and freshness of sensations intact, and that no

⁹ Professora Pós Graduada em Artes Visuais pela Centro Universitário Maria Antônia (CEUMA/USP)

pedagogical law or academic prescription deceived his vision. He didn't accept the rules of his time or the solutions imposed by prevailing taste. From the beginning, acting as his own master, he hesitated, tried, took risks, and began again. The Mont Sainte Victoire is a testament to the restless spirit of a man who was ahead of his time, who honored the need to challenge, to break with the established norms of society and art critics. In it, we can read his emancipation from Impressionism, overcoming the risk of having form subjugated by the vibration of light. For Cézanne, Impressionism was a brief adventure in recreating Nature; he went much further, doing something much more important: he so profoundly revolutionized the representation of artistic objects that his name is a landmark in the history of modern art.

Keywords: Paul Cézanne, academic art, impressionism, Sainte Victoire Mountain

INTRODUÇÃO

Paul Cézanne, pintor francês, produziu sua obra entre a segunda metade do século XIX, transitando entre os impressionistas, seus predecessores imediatos e ao que viria a ser chamado de movimento moderno na arte, imprimindo na história as novas tendências para libertação do academismo artístico. Observava-se, nas características desta corrente artística, a relação que o impressionismo ainda mantinha com o mundo burguês, do qual, simultaneamente, queria se libertar. Os temas e motivos continham aquilo que a arte de salão valorizava; passeios a pé e de barco, nus e naturezas – morta, em suma, um otimismo burguês ingênuo adequado ao espírito da época. Cézanne, sabia dirigir-se a esse público, e foi nesse cenário de conforto, nessa relação habitual com a realidade da natureza e com a satisfação dos desejos criativos, que se estabelece a tensão entre a crítica, o público e o artista.

A tensão se deu, pois os pintores substituíram gradualmente a realidade pintada pela realidade da pintura, que se tornava visivelmente independente da primeira, intervindo no conceito vigente da época e em sua própria essência. Da segunda metade do século XIX em diante a arte jovem se dissociou numa multiplicidade de direções e tentativas divergentes passando a existir uma nova sensibilidade estética.

A tradição acadêmica do século XIX propunha que os objetos representados no quadro tivessem o mesmo ar e aparência que tinham fora dele. Notamos que o artista começou por assegurar essa semelhança; homem, casa, montanha são imediatamente reconhecidas, são os velhos amigos habituais. Pelo contrário, nos quadros que apontavam para uma nova estética custava trabalho ao público e por vezes a crítica reconhecê-los. O pintor confrontava a realidade e propunha-se a transformá-la.

Há na arte uma evolução interna da forma. Por mais meritórios que sejam os esforços para relacionar a incessante modificação das formas com as condições transitivas do mundo ambiente, e por mais indispensáveis que sejam o caráter humano de um artista e a estrutura social e mental de uma época para explicar a fisionomia de uma obra de arte é preciso não esquecer que, segundo as possibilidades mais gerais, a arte ou, melhor dizendo, a imaginação criativa das formas tem uma vida e uma evolução que lhe são próprias (Barral I Altet, 1994, p.115).

Deu-se assim um passo importante, pois o artista criava as coisas que queria ver e que só poderiam acontecer na pintura, não na natureza. O pintor Impressionista representava da imagem do objeto o seu reflexo na cor da superfície de uma tela, esta cor ganhava caráter material e, conseqüentemente, autonomia como nunca acontecera antes na arte ocidental. Para o espectador era impossível conviver com as cenas ou motivos representados no quadro, ele foi forçado a improvisar outra forma de tratamento totalmente distinta da sua maneira usual de ver as coisas, pois ao subtrair o aspecto de realidade vivida, o pintor cortou a ponte que poderia transportá-lo ao seu mundo habitual.

Para o artista não foi tarefa fácil fugir dessa realidade, romper com as regras e conceitos estabelecidos e conseguir construir algo que não fosse cópia do natural e, contudo, ainda designa se por si só a sua substância. Na sociedade intelectual da época debatia-se que a arte deveria assumir outro fim, para além da imitação puramente formal do que existe. Imitação esta capaz de produzir tão somente artifícios técnicos que não tem nada em comum com uma obra de arte, como nos escreve José Ortega y Gasset (2005, p.43):

Não se trata de pintar algo que seja completamente distinto de um homem, ou casa, ou montanha, mas sim de pintar um homem que pareça o menos possível com um homem, uma casa que conserve de tal o estritamente necessário para que assistamos à sua metamorfose

como um cone que saiu milagrosamente do que era antes uma paisagem com montanha, como a serpente sai de sua pele.

Cézanne talvez tenha sido um dos artistas que maior influência exerceu na construção de uma nova sensibilidade estética. Infatigável e metódico no exercício diário do seu ofício podemos compará-lo aos grandes artistas como: Velásquez, Vermeer, e Coubert, dizê-lo, pintor dos pintores, em tudo um recriador de linguagem que, ao simplificar as formas, e outra vez diversificá-las em imagens e desdobramentos, jamais perdeu a caracterização da matéria. podemos citar (Richard, p.71, 1989):

Para o público, um quadro nada mais é do que um tema que emociona de uma maneira doce ou terrível. Para mim, é a expressão de uma personalidade. Produza o real eu aplaudo; mas produza aquilo que é individual e vivo e aplaudirei mais ainda...Creio que cada gênio nasce independentemente e não deixa discípulo...Uma obra de arte é uma marca da criação vista através de um temperamento.

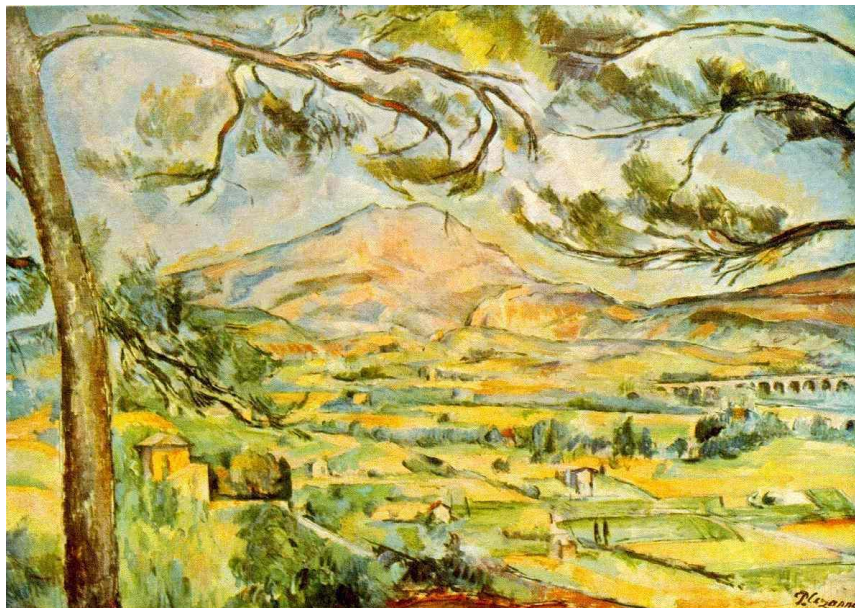
Para ilustrar este trabalho sobre o artista Paul Cézanne, foi eleita sua querida montanha Sainte Victoire, pintada tantas vezes por ele, ela adquire na tela uma presença quase mitológica dominando a paisagem com seu vulto maciço e monumental. Os vários elementos formais que o artista introduziu são magistralmente orquestrados, cada pincelada indica uma posição espacial, permitindo-nos entrar e sair num espaço que vibra em profundidade e, no entanto, se aplanar no conjunto. Em nenhum momento perde-se o ritmo das contraposições, das cores quentes e frias acompanhando as superposições, ou a tensão espacial que se estabelece entre as grandes massas. Não há um traço que seja retórico, no sentido de meramente repetitivo ou decorativo e, portanto, supérfluo. Tudo se torna necessário e inteiramente expressivo. Ao lermos o conjunto de pinturas, Montanha *Sainte-Victoire*, Cézanne imprime em sua obra a imortalidade do autor.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO

No trabalho de Cézanne, cada uma de suas obras é um suporte escalonado entre o imaginar e a realização em busca da pintura absoluta, observamos nas pinturas da Montanha *Sainte-Victoire*, um percurso de criação

que permeou o conflito entre o espírito e os sentidos, entre a expressão do volume e a expressão da sensação.

Figura 2



A Montanha Sainte Victoire com Pinheiro Grande.
1885-1887 - Óleo sobre tela, 67x92cm
Courtauld Institute, Londres.

Uma paisagem de Cézanne não é um recorte de natureza matematicamente projetado, mas um conjunto móvel, dinâmico e expansivo, de formas e cores, como veremos nas *Sainte-Victoire*, cuja disposição é comandada por uma geometria que se baseia na emoção, assim, através das formas próprias da matéria, de suas ordenações específicas, nos movemos no contexto de uma linguagem expressiva em construção.

Em *A Montanha Sainte Victoire* (1885-1887), observamos seu empenho em representar todos os elementos do panorama que tinha sob seus olhos: os acidentes do terreno, as árvores, as casas, as suaves ondulações da colina. Um pouco mais tarde, entre 1886 e 1890, a silhueta da montanha aproxima-se e os pormenores começam a deixar-se absorver pelas massas. A simplificação denuncia-se ainda nos quadros seguintes em que vão desaparecendo as referências naturais que criam a ilusão de profundidade, sendo esta, apenas sugerida pela justaposição de tons intermédios, de uma maneira que o olhar,

sem se demorar nos grupos de árvores do primeiro plano, se dirige imediatamente ao cume da montanha.

Figura 3



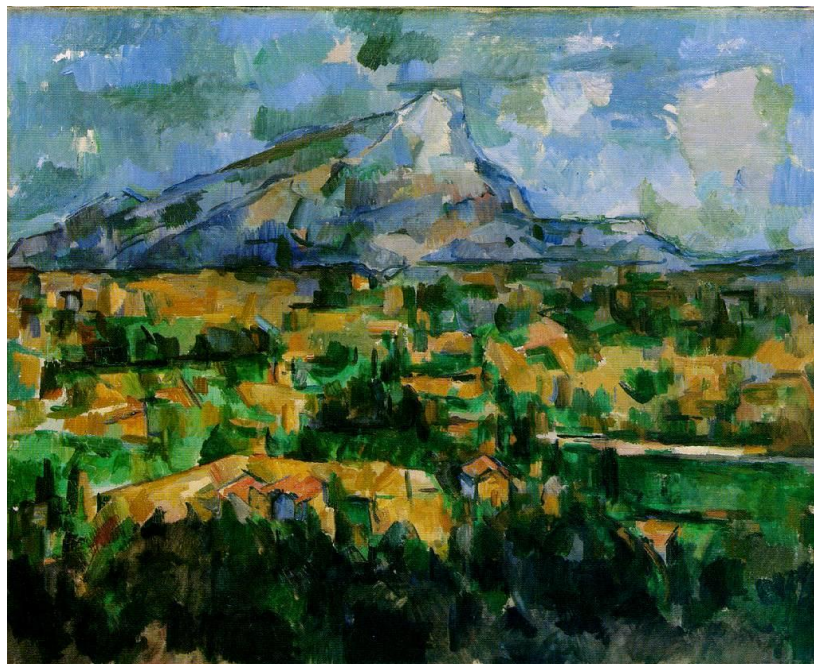
Montanha

1900; óleo sobre tela, 78 x 99 cm.
Hermitage, São Petersburgo

Sainte-Victoire

Depois de 1904, a sensibilidade de Cézanne parece enfiar-se, a sua mão torna-se mais febril, o imaginário penetra mais o real. A ordem das dimensões naturais parece perturbada, vemos os volumes em movimento, é como se *Sainte Victoire* saltasse aos nossos olhos, convidando o espectador para escalá-la. Os toques rápidos e sinuosos das paisagens anteriores são substituídos pelos toques largos e quadrados e depois pelos toques verticais que se comprimem e se elevam na direção do horizonte, reduzindo as árvores a manchas azuis, os campos a manchas amarelas. Cézanne já não se detém a traçar os retalhos da planície, as casas, os arcos de um viaduto. A sua liberdade de interpretação é total. Toques de cor nervosos, compactos, brutais constroem um espaço convencional mais concentrado, mais aplicado.

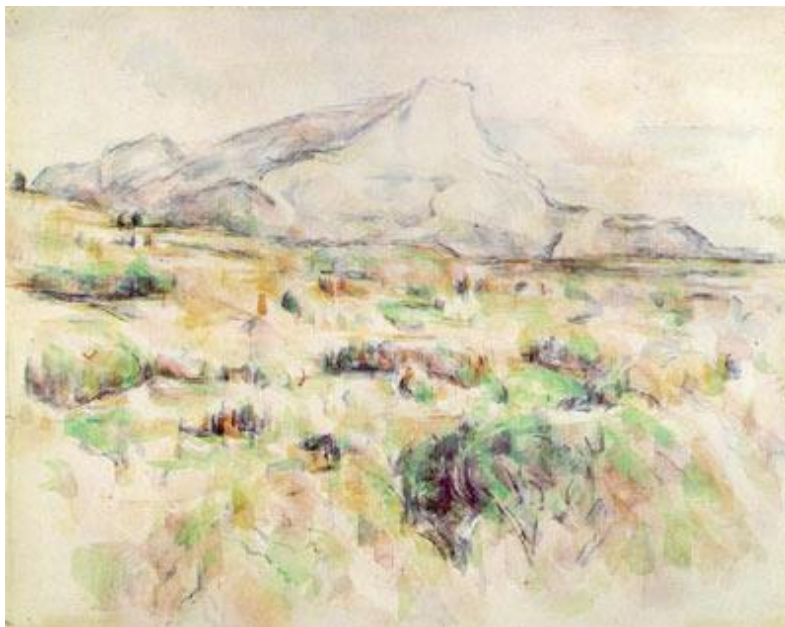
Figura 4



*A montanha de Sainte Victoire,
1904-1906, óleo sobre tela, 73 x 91 cm.
Museu de Arte de Filadélfia – Estados Unidos.*

Podemos apresentar outras telas que dão a mesma impressão e em especial as telas que Cézanne pintou do caminho dos Lauves, de 1904 a 1906. Vibrantes e firmes são as mais líricas que pintou da sua querida montanha. Nelas exprimiu um profundo êxtase, são apenas traços despedaçados, formas retalhadas, dramáticos contrastes entre os verdes, os laranjas, os azuis e os violetas. Todos os dados da Natureza se encontram confundidos. Tudo parece deslocado, os tons quentes lançados no fundo da tela, os frios à frente, as espessuras repartidas contra toda lógica. E enquanto a montanha transfigurada avança contra nós, o céu e a planície são arrastados num movimento impetuoso cujas ondas se propagam a todos os planos e em todas as direções. Deste caos, desprende-se, porém, uma harmonia espacial, um soberano equilíbrio, graças à vibração da luz e do ar. E esse caos é a imagem da gênese do Pintor Cézanne e da sua querida Montanha *Sainte Victoire*.

Figura 5



*A montanha Sainte-Victoire vista dos Lauves,
1902-06; lápis e aquarela sobre papel branco, 42.5 x 54.3 cm.
Museu de Arte Moderna - Nova York*

É notável que as pinturas executadas por Cézanne durante seus últimos anos fazem pensar, em aquarelas, pela leveza dos toques e a suavidade do colorido, partes da tela não cobertas, transparência de sombras, descontinuidade das manchas de cor, ondulação das formas e da luz, fluidez da atmosfera, é essa vivacidade que faz com que a mão pareça guiada pela sensação pura, mais do que pelas exigentes matérias da arte.

Figura 6



*Montanha Sainte Victoire
1904 – 1906; Óleo sobre tela; 54 x 73 cm;*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos aproxima do homem por trás do artista, nos evidencia toda potência de sentimentos que lhe atravessava; dúvidas, incertezas, angústias, transparecem no processo a que ele se obrigava constantemente a ultrapassar. Percebemos quanto o trabalho lhe era penoso, debruçado sobre seus quadros ele começava, interrompia, ora os destruía num momento de instabilidade e cólera; retomava, muitas vezes, após meses e até anos.

A paisagem que repetia e de que fazia múltiplas versões, inspiração deste trabalho, nos conta e deixa ver que, nem as decepções, a incompreensão da sociedade, ou a rejeição da academia, o desviaram de seu trabalho ou venceram seu árduo processo de criação. A convergência das linhas de fuga, a segregação dos planos, a gradação dos valores coloridos, as leis sacrossantas da academia, pouco a pouco tornaram-se dispensáveis, já que nosso mestre procurava para cada elemento do quadro o lugar, a forma, as medidas requeridas por seu desejo de representar sua querida Montanha *Sainte Victoire*.

A imaginação do pintor consiste em ordenar, ou pré ordenar – mentalmente – certas possibilidades visuais, de concordâncias ou de dissonâncias entre cores, volumes, de espaços visuais com ritmos e proporções. Serão essas as propostas da materialidade específica com que o pintor lida, as propostas de sua linguagem (Ostrower, p. 35, 1977)

O que procurava Cézanne quando pegava uma tela senão o impossível, o inacessível, o que não podia encontrar no seu tempo, mas que as próximas gerações deveriam encontrar no caminho que ele próprio desbravara. Segundo Richard (1989, p. 77) sua visão do artista para a crítica de arte, nos diz:

O artista não copia a natureza, mas exprime-a à sua maneira, através de um estilo e uma técnica criados por ele. O que se aprende não vem ao caso, o que conta é a originalidade: Toda forma de arte se justifica quando é necessária para representar alguma coisa que não é representável de outro modo.

Imortalizados, Montanha *Sainte Victoire* e Paul Cézanne, criação e criador, ícones na história universal da arte, nos deixa como legado um sistema cezanniano de códigos e condutas que inspiraram seus sucessores e seus processos criativos na busca de novas formas de elaboração da representação

pictórica. Cézanne desempenhou um papel determinante para as tendências artísticas do século XX, como escreve Barral y Altet (1994, p.133):

Evolui na órbita impressionista e propõe obras fortemente estruturadas, nas quais utilizava formas geométricas simples e sucessões de planos, abandonando o ponto de vista único, abriu caminho para a arte propriamente contemporânea e, mais particularmente, para o cubismo.

Encerrando este trabalho e apreciando um recorte no conjunto de pinturas da Montanha *Sainte Victoire*, não podemos deixar de imaginar o que teria sido da pintura moderna sem a contribuição desse gênio chamado Paul Cézanne.

5 BIBLIOGRAFIA

GOMBRICH, Ernest G.; A História da Arte; Ed. Zahar; 1985/ Rio de Janeiro.

HOFSTÄTER, Hans H.; Arte Moderna Pintura, Gravura, Desenho; Ed. Verbo; 1984/ Lisboa.

READ, Herbert; História da Pintura Moderna; Ed. Círculo do Livro; 1974/ São Paulo.

ORTEGA Y GASSET, José; A Desumanização da Arte; ED. Cortez; 2005/ São Paulo.

OSTROWER, Fayga; Universos da Arte; Ed. Campus; 1987/ Rio de Janeiro.

BARRAL I ALTET, Xavier; História da Arte; Ed. Papirus; 1994/ Campinas.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA¹⁰

RESUMO

Este artigo busca compreender como o psicopedagogo institucional pode atuar de forma preventiva dentro da escola, contribuindo para que os processos de aprendizagem aconteçam de maneira mais saudável e acolhedora. Ao invés de intervir apenas quando surgem dificuldades, esse profissional observa o cotidiano escolar, dialoga com professores, alunos e gestores, e propõe caminhos que fortalecem a convivência e o ensino. Com base em autores como Bossa, Fernández, Pain, Weiss e Garcia, são discutidas estratégias práticas, como oficinas, rodas de conversa, observações em sala e escutas atentas, que ajudam a identificar os obstáculos antes que eles se transformem em problemas maiores. Também são apresentados os desafios enfrentados nessa atuação, como a resistência de algumas equipes e a falta de clareza sobre o papel do psicopedagogo. Ainda assim, quando seu trabalho é reconhecido e valorizado, os resultados são visíveis: alunos mais motivados, professores mais seguros e uma escola mais consciente de seu papel na formação integral de cada sujeito.

Palavras-chave: Psicopedagogia institucional; Prevenção; Aprendizagem; Escola;

¹⁰ Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade IEDEP Educacional Universidade Corporativa (2025); Especialista em Pedagogia Educacional pela Faculdade IEDEP (2025).

Acolhimento.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar é um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores emocionais, cognitivos e sociais. Quando essa aprendizagem não ocorre de maneira fluida, surgem as chamadas dificuldades de aprendizagem, que podem comprometer o desenvolvimento global do aluno.

De acordo com Fernández (1991, p. 30)¹¹, o desejo de aprender é atravessado pelo vínculo afetivo e pelas relações institucionais. Assim, o psicopedagogo institucional precisa compreender os significados inconscientes que envolvem o processo educativo e criar espaços para que o aluno reconstrua seu desejo de aprender.

Nesse contexto, a Psicopedagogia Institucional surge como uma área estratégica, voltada à promoção de um ambiente educativo saudável e ao fortalecimento das práticas pedagógicas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar como o psicopedagogo institucional pode atuar preventivamente no ambiente escolar, a fim de minimizar ou evitar o surgimento das dificuldades de aprendizagem, por meio da articulação entre os diversos atores da instituição educativa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Psicopedagogia Institucional e seu campo de atuação

A Psicopedagogia é uma área que nasceu da necessidade de entender melhor os processos de aprendizagem e suas dificuldades. Ela

¹¹ FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas e institucionais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

combina conhecimentos da Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Neurociência e outras áreas, sempre com o objetivo de ajudar quem está encontrando obstáculos no aprendizado. Quando olhamos para a Psicopedagogia sob a ótica institucional, o foco muda: saímos do atendimento individualizado e passamos a olhar para o todo, para a escola como um sistema vivo.

O psicopedagogo institucional, nesse contexto, busca entender o ambiente escolar como um espaço de relações, de histórias e de construções coletivas. Ele observa o funcionamento da escola, analisa os modos como as pessoas se comunicam e interagem, e busca compreender como esses fatores podem interferir na aprendizagem dos alunos. Como aponta Bossa (2015, p. 22)¹², essa atuação é essencial para que a escola consiga promover um ambiente de aprendizagem saudável e acolhedor.

Fernández (1991, p. 25)¹³, uma das principais referências na área, traz uma ideia muito interessante: ela afirma que os problemas de aprendizagem nem sempre nascem apenas dentro do aluno, mas também no espaço em que ele aprende. Muitas vezes, é o próprio funcionamento da escola que precisa ser revisto, e é justamente aí que o psicopedagogo institucional pode fazer a diferença.

2.2 Diferenças entre o trabalho clínico e o institucional

É comum que as pessoas associam a Psicopedagogia apenas ao atendimento clínico, aquele que acontece em consultório, geralmente com crianças que estão enfrentando dificuldades escolares. De fato, esse é um campo importante e necessário. No entanto, a Psicopedagogia também se faz presente dentro das instituições, como escolas, ONGs e

¹² BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

¹³ FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas e institucionais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

centros educativos, e é nesse espaço coletivo que entra a Psicopedagogia Institucional.

Na atuação clínica, o trabalho é mais focado no indivíduo e nas questões que ele traz. Já no contexto institucional, o olhar do psicopedagogo se volta para as dinâmicas coletivas: ele analisa como a escola está organizada, como os professores se relacionam com os alunos, como as famílias participam do processo educativo e como os conflitos serão resolvidos.

Weiss (2014, p.4)¹⁴ nos lembra que a Psicopedagogia Institucional tem um papel importante na construção de uma cultura escolar mais saudável. Não se trata apenas de resolver um problema pontual, mas de pensar estratégias que fortaleçam o ambiente escolar como um todo.

Nesta mesma linha de raciocínio, Davis (2002)¹⁵ destaca a importância do diagnóstico institucional, que funciona como um raio-X da escola. Por meio de escutas, observações e diálogos com os diferentes membros da comunidade escolar, o psicopedagogo identifica as dificuldades que estão afetando o processo de aprendizagem e propõe caminhos para superá-las.

2.3 A prevenção como ponto de partida

Um dos grandes diferenciais da Psicopedagogia Institucional é que ela atua de forma preventiva. Em vez de esperar que os problemas se agravem, o psicopedagogo busca sinais de alerta no cotidiano da escola e propõe ações que possam evitar o surgimento ou o agravamento das dificuldades de aprendizagem.

¹⁴ WEISS, Maria Célia. Psicopedagogia institucional: um trabalho de equipe. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

¹⁵ DAVIS, Claudia. Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção. Petrópolis: Vozes, 2002.

Pain (1992, p. 69)¹⁶ diz que prevenir é intervir antes que os sintomas se cristalizem, ou seja, antes que o problema se instale de forma mais profunda. Isso significa que o psicopedagogo precisa estar presente, observando as aulas, conversando com professores, acompanhando os alunos e, principalmente, escutando o que a escola tem a dizer.

Prevenir também é formar e apoiar os educadores. Como ressalta Garcia (2001)¹⁷, o psicopedagogo pode ajudar os professores a refletirem sobre sua prática, a entenderem melhor as dificuldades dos alunos e a desenvolverem estratégias mais eficazes de ensino.

3. METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica com base em autores referenciais da Psicopedagogia com Alicia Fernández e Maria Célia Weiss, utilizando fontes como livros acadêmicos, artigos científicos e documentos institucionais sobre a atuação do psicopedagogo institucional. A abordagem é qualitativa e analítica, buscando relacionar a teoria e a prática no ramo educacional.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

4.1 O papel preventivo do psicopedagogo institucional

Um dos grandes diferenciais da Psicopedagogia Institucional é seu caráter preventivo, que permite intervir antes mesmo que os problemas de aprendizagem se consolidem. O psicopedagogo institucional atua como um profissional de escuta, mediação e orientação dentro da escola, com o olhar atento às relações entre os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar: professores, alunos, gestores, funcionários e famílias.

Prevenir, nesse contexto, significa estar presente nas rotinas da escola, identificar pequenos sinais de alerta como a desmotivação de

¹⁶ PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

¹⁷ GARCIA, Sandra F. Psicopedagogia institucional: a escuta da escola. São Paulo: Loyola, 2001.

alunos, a insegurança de professores, os ruídos na comunicação institucional e pensar, junto com a equipe, em estratégias que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem.

Como defende Garcia (2001), a atuação do psicopedagogo institucional não se dá a partir da queixa isolada, mas a partir de uma escuta ampla da instituição como um todo. O foco não está apenas em solucionar problemas pontuais, mas em promover mudanças estruturais e culturais que favoreçam o aprendizado.

Essa escuta preventiva também visa desnaturalizar discursos cristalizados na escola, como o de que “o aluno não aprende porque não quer”, ou de que “a família é ausente”, pois, acabam por culpabilizar o sujeito e mascarar questões mais profundas ligadas à organização institucional, à formação docente ou à ausência de estratégias pedagógicas adequadas.

4.2 Estratégias de intervenção na escola

Para colocar a prevenção em prática, o psicopedagogo institucional precisa trabalhar de forma colaborativa e articulada com toda a comunidade escolar. Isso significa transitar por diferentes espaços da escola, escutando, dialogando e propondo caminhos de forma sensível e respeitosa. Algumas estratégias são especialmente eficazes nesse processo:

- **Reuniões com professores e gestores:** nessas conversas, é possível discutir casos de alunos com dificuldades, refletir sobre práticas pedagógicas e construir coletivamente novas abordagens.
- **Oficinas pedagógicas e formações continuadas:** são espaços de construção coletiva de conhecimento, onde se abordam temas como dificuldades de aprendizagem, inclusão, desenvolvimento infantil, saúde emocional, metodologias ativas, etc.

- **Observações em sala de aula:** o psicopedagogo acompanha o cotidiano das aulas, não para julgar o professor, mas para compreender o contexto e ajudar a identificar possíveis entraves no processo de ensino-aprendizagem.
- **Projetos com alunos e famílias:** desenvolver ações voltadas à autoestima, à expressão emocional, ao fortalecimento de vínculos e ao engajamento familiar também contribui diretamente para a prevenção das dificuldades escolares.
- **Ações de sensibilização sobre saúde mental e bem-estar:** momentos de escuta, rodas de conversa ou campanhas internas ajudam a humanizar o ambiente escolar e a promover um espaço mais empático e acolhedor.

4.3 Desafios enfrentados

Apesar da importância da Psicopedagogia Institucional, sua atuação ainda enfrenta diversos desafios dentro das instituições escolares. Um dos principais é a falta de compreensão sobre o seu papel. Muitas vezes, o psicopedagogo é confundido com orientador educacional, psicólogo ou mesmo com um "resolvedor de problemas", o que reduz a amplitude e a potência de sua atuação.

Além disso, há situações em que o psicopedagogo é inserido tardiamente na escola, apenas quando os problemas já estão instalados, e sua ação preventiva perde força. Em outras ocasiões, enfrenta resistência por parte da equipe pedagógica, que pode se sentir julgada ou desvalorizada ao ser convidada a refletir sobre sua prática.

Outro fator limitante é a falta de políticas públicas específicas que

reconheçam a Psicopedagogia como área institucional nas redes de ensino. A ausência de regulamentação clara e de concursos específicos dificulta a inserção do profissional no contexto escolar de forma estruturada e valorizada.

Superar esses desafios requer formação continuada, tanto do psicopedagogo quanto da equipe escolar, além de diálogo constante com a gestão, que precisa reconhecer a importância desse profissional no projeto político-pedagógico da escola. Como afirma Weiss (2014, p.4)¹⁸, é preciso que a atuação psicopedagógica seja parte integrante da cultura institucional, e não apenas um recurso pontual para lidar com crises.

4.4 Impactos positivos da atuação preventiva

Quando o trabalho psicopedagógico institucional é realizado com planejamento, sensibilidade e compromisso coletivo, os resultados aparecem de forma concreta no dia a dia da escola. Um dos principais impactos é a melhoria do clima institucional: as relações tornam-se mais respeitadas, os conflitos são enfrentados com diálogo e os professores sentem-se mais seguros e valorizados.

Ao mesmo tempo, os alunos passam a ser vistos em sua totalidade com suas histórias, potências e dificuldades e não apenas como números ou notas. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, o aumento da motivação e o engajamento nas atividades escolares. Quando o aluno sente que a escola acredita nele, ele também começa a acreditar em si mesmo.

Outro impacto importante está na redução dos índices de evasão e repetência, já que as dificuldades são acolhidas e enfrentadas de forma conjunta, sem rotulações. Além disso, a atuação preventiva favorece a construção de uma cultura escolar mais reflexiva, colaborativa e

¹⁸ WEISS, Maria Célia. Psicopedagogia institucional: um trabalho de equipe. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

comprometida com a aprendizagem de todos.

5. CONCLUSÃO

A atuação do psicopedagogo institucional na prevenção das dificuldades de aprendizagem revela-se cada vez mais essencial no contexto escolar contemporâneo. Ao invés de atuar apenas após o surgimento dos problemas, esse profissional propõe um olhar antecipatório, sensível às dinâmicas coletivas e atento aos sinais que o ambiente escolar emite.

Sua presença na escola contribui para que as dificuldades de aprendizagem sejam compreendidas de forma mais ampla e integrada, levando em consideração não apenas o aluno, mas também os fatores pedagógicos, relacionais e institucionais que influenciam o processo de aprender.

Como vimos ao longo deste trabalho, o psicopedagogo institucional atua por meio do diálogo, da escuta e da construção de estratégias colaborativas, junto a professores, gestores, alunos e famílias. Suas ações preventivas fortalecem os vínculos, promovem o engajamento da comunidade escolar e contribuem para a criação de um ambiente mais acolhedor, motivador e propício à aprendizagem.

No entanto, essa atuação ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de reconhecimento institucional, a incompreensão de suas atribuições e a escassez de políticas públicas específicas. Por isso, é fundamental investir na formação continuada, na articulação entre os diferentes setores da escola e na valorização desse profissional dentro dos projetos pedagógicos.

A Psicopedagogia Institucional, quando praticada com sensibilidade e compromisso, tem o poder de transformar a escola em um espaço mais humano, inclusivo e reflexivo. Mais do que resolver problemas, ela ajuda a construir caminhos, a fortalecer relações e a criar condições para que todos os professores e alunos possam ensinar e aprender com dignidade e significado.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- DAVIS, Claudia. Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas e institucionais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, Sandra F. Psicopedagogia institucional: a escuta da escola. São Paulo: Loyola, 2001.
- GROSSI, Esther Pillar. Aprender é mais que repetir: superando

dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

- MANTOAN, Maria Tereza E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISS, Maria Célia. Psicopedagogia institucional: um trabalho de equipe. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ANSIEDADE ESCOLAR E A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CUIDADO

LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA¹⁹

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da Psicopedagogia Institucional na mediação de intervenções em escolas com altos índices de ansiedade entre os alunos. O fenômeno da ansiedade escolar tem se intensificado nos últimos anos, afetando diretamente o desempenho acadêmico e as relações interpessoais no ambiente educacional. Diante desse cenário, o psicopedagogo institucional surge como um agente estratégico, atuando de forma preventiva e integradora, com foco na promoção da saúde emocional e da aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo apresenta contribuições teóricas e práticas que evidenciam a importância de ações psicopedagógicas alinhadas à escuta sensível, à mediação de conflitos e ao fortalecimento de vínculos institucionais.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional. Ansiedade Escolar. Intervenção. Saúde Emocional. Educação Básica.

¹⁹ Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade IEDEP Educacional Universidade Corporativa (2025); Especialista em Pedagogia Educacional pela Faculdade IEDEP (2024).

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, historicamente compreendido como um espaço privilegiado de aprendizagem, tem enfrentado desafios cada vez mais complexos no que se refere à saúde emocional dos estudantes. Entre as problemáticas mais recorrentes, destaca-se a ansiedade escolar, um transtorno que afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem e a convivência no espaço institucional. Crianças e adolescentes ansiosos apresentam dificuldades de concentração, evasão, queda no rendimento e comportamentos desadaptativos, o que exige da escola respostas mais sensíveis e estruturadas.

Nesse contexto, a Psicopedagogia Institucional assume um papel fundamental na escuta e na mediação dessas questões, atuando não apenas com o aluno individualmente, mas com os diferentes segmentos da escola: professores, gestores, famílias e equipes de apoio. Segundo Bossa (2015, p. 28)²⁰, o psicopedagogo institucional deve “[...] considerar os fatores subjetivos e institucionais que interferem no processo de aprendizagem, sem perder de vista o sujeito em sua complexidade”.

Com o avanço dos casos de ansiedade na infância e adolescência, especialmente após a pandemia da COVID-19, torna-se urgente repensar o papel da escola como espaço de cuidado e acolhimento emocional. Nessa perspectiva, o psicopedagogo institucional pode atuar na construção de práticas preventivas, ações de formação para os docentes e no fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade escolar.

²⁰ BOSSA, Nadia A. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como a Psicopedagogia Institucional pode contribuir para a prevenção e intervenção nos casos de ansiedade em escolas da Educação Básica. Os objetivos específicos incluem: I- Compreender o impacto da ansiedade no ambiente escolar; II- Identificar práticas psicopedagógicas que auxiliem no enfrentamento desse fenômeno; e III- Propor estratégias institucionais de cuidado emocional com base na mediação e escuta ativa.

A relevância do tema se justifica pela crescente demanda por práticas escolares que não apenas ensinem conteúdos, mas que também favoreçam o bem-estar emocional e a construção de uma cultura de acolhimento. Dessa forma, este estudo busca contribuir para uma compreensão mais ampla da atuação psicopedagógica institucional frente aos desafios emocionais do cenário educacional contemporâneo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A ansiedade escolar é um fenômeno cada vez mais presente nas instituições educacionais, manifestando-se por meio de sintomas emocionais, comportamentais e cognitivos que comprometem significativamente o desempenho e a permanência dos alunos na escola. Trata-se de uma resposta ao medo, à pressão por resultados, ao julgamento social e, muitas vezes, à insegurança diante das expectativas escolares e familiares.

Segundo Davis (2002, p. 35)²¹, “o ambiente escolar pode se tornar um espaço gerador de tensão quando não se estabelecem vínculos afetivos, normas claras e escuta ativa das necessidades emocionais dos educandos”. Essa tensão prolongada pode desencadear quadros de ansiedade que se revelam na dificuldade de

²¹ ³ DAVIS, Claudia. *Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 2002.

concentração, no medo de errar, na evitação de situações escolares e até mesmo em sintomas físicos, como dores e fadiga.

Nesse cenário, a Psicopedagogia Institucional propõe uma atuação que ultrapassa o atendimento clínico individual, priorizando a intervenção nos espaços coletivos e nos sistemas que compõem a instituição escolar. O foco está na compreensão dos processos que interferem no aprender e no ensinar, nas relações entre os sujeitos e nos aspectos organizacionais que contribuem para a manutenção dos conflitos e das dificuldades.

Para Bossa (2015, p. 41)²², “a função do psicopedagogo institucional é possibilitar a leitura crítica da realidade escolar, a fim de promover transformações que favoreçam a aprendizagem e a saúde emocional de todos os envolvidos no processo educativo”. Isso implica criar espaços de escuta, diálogo e reflexão entre alunos, professores, gestores e famílias, atuando de forma preventiva e não apenas remediativa.

A ansiedade, quando não reconhecida e acolhida, tende a se intensificar, criando um ciclo de fracasso escolar e sofrimento emocional. Nesse sentido, a Psicopedagogia Institucional contribui ao propor práticas integrativas que buscam resgatar o prazer de aprender e fortalecer os vínculos escolares. Tais práticas envolvem atividades de autoconhecimento, rodas de conversa, oficinas socioemocionais e ações de mediação de conflitos.

Fernández (1991, p. 63)²³ ressalta que a aprendizagem é sempre atravessada por aspectos afetivos e inconscientes, e que “o fracasso escolar pode ser expressão de um sofrimento não verbalizado”. Assim,

²² BOSSA, Nadia A. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

²³ FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1991

o psicopedagogo precisa ter sensibilidade para escutar os sinais de ansiedade expressos pelo corpo, pela fala e pelas atitudes dos alunos, favorecendo uma leitura ampliada dos sintomas escolares.

Além disso, é fundamental que o trabalho psicopedagógico institucional atue junto aos professores, ajudando-os a identificar sinais de ansiedade em sala de aula e a desenvolver estratégias de acolhimento e manejo emocional. A formação continuada dos docentes, nesse sentido, torna-se uma aliada importante na construção de uma cultura escolar mais humana e responsiva.

A escola não pode se isentar da responsabilidade de promover saúde emocional. Como afirma Davis (2002, p. 58)²⁴, “o processo de ensinar e aprender só se concretiza de forma plena quando a instituição reconhece o sujeito em sua totalidade, incluindo suas emoções, conflitos e potencialidades”.

Com base nessas reflexões, compreende-se que a Psicopedagogia Institucional tem papel central na prevenção da ansiedade escolar, ao propor intervenções coletivas que fortalecem a autoestima, a autonomia e a confiança dos alunos. Ao acolher o sofrimento psíquico no contexto educativo, essa prática contribui para transformar a escola em um espaço mais seguro e favorável à aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de compreender e refletir sobre a atuação da Psicopedagogia Institucional em contextos escolares marcados por altos índices de ansiedade entre os estudantes. A análise fundamenta-

²⁴ DAVIS, Claudia. *Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 2002.

se em revisão bibliográfica e observação de práticas relatadas em experiências de intervenção psicopedagógica em instituições de Educação Básica.

Segundo Minayo (2001, p. 21)²⁵, a pesquisa qualitativa é apropriada para compreender fenômenos subjetivos e complexos, pois “valoriza o significado das ações e relações sociais, permitindo captar a lógica interna dos comportamentos”. Assim, optou-se por uma análise interpretativa das contribuições teóricas de autores consagrados no campo da psicopedagogia, como Alicia Fernández, Claudia Davis e Nadia Bossa, articulando-as com exemplos concretos de ações desenvolvidas em escolas com alunos em sofrimento emocional.

A coleta e sistematização das informações se deu por meio de três etapas principais:

1. **Levantamento teórico:** Foram selecionadas obras clássicas e recentes da Psicopedagogia Institucional, com ênfase nos temas ansiedade escolar, dificuldades de aprendizagem, mediação e escuta institucional.
2. **Análise de experiências práticas:** Foram considerados relatos de experiências psicopedagógicas em escolas públicas e privadas, disponíveis em artigos científicos, dissertações e publicações especializadas, que descrevem ações voltadas à prevenção da ansiedade e à promoção do bem-estar escolar.
3. **Discussão interpretativa:** As informações foram organizadas e analisadas à luz da Psicopedagogia Institucional, buscando-se compreender como as intervenções desenvolvidas impactam a saúde emocional e a aprendizagem dos alunos.

²⁵ MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

Entre os critérios utilizados para seleção dos exemplos práticos, destacam-se:

(a) foco em estratégias de prevenção da ansiedade escolar; (b) envolvimento de múltiplos agentes da comunidade escolar (alunos, professores, famílias); e (c) abordagem coletiva e institucional, e não apenas clínica ou individualizada.

Essa metodologia permitiu construir uma análise crítica sobre os caminhos possíveis para o enfrentamento da ansiedade no contexto escolar, valorizando a escuta, a mediação e a transformação das relações educativas como instrumentos essenciais do fazer psicopedagógico institucional.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

A ansiedade escolar, quando não reconhecida e acolhida, tende a se consolidar como um fator de risco para o fracasso escolar, a evasão e o adoecimento psíquico de crianças e adolescentes. Diante disso, a Psicopedagogia Institucional oferece possibilidades concretas de intervenção ao promover espaços de escuta, reflexão e acolhimento no cotidiano escolar.

4.1. A escuta institucional como estratégia de acolhimento

Um dos exemplos mais eficazes de prática psicopedagógica institucional é a implementação de espaços coletivos de escuta entre os alunos. Em escolas públicas e particulares, a psicopedagoga institucional deve promover encontros quinzenais com turmas, em formato de roda de conversa ou palestra. Nessas reuniões, os alunos são convidados a expressar sentimentos relacionados à escola, ao aprendizado e ao convívio com colegas e professores.

Essa prática possibilita a identificação precoce de sinais de ansiedade e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os estudantes. Assim, os alunos passam a verbalizar medos relacionados à exposição oral, à cobrança por resultados e à insegurança frente às avaliações. A psicopedagoga, ao acolher esses relatos, desenvolve atividades lúdicas e de relaxamento progressivo, promovendo momentos de autorregulação emocional antes das provas.

Para Bossa (2015, p. 59)²⁶, “o psicopedagogo institucional deve estar atento às manifestações emocionais do sujeito que aprende, pois é por meio delas que o sofrimento psíquico se revela no contexto educacional”. Nesse sentido, a escuta ativa e institucionalizada torna-se uma ferramenta terapêutica e preventiva ao mesmo tempo.

4.2. Formação de professores para o manejo da ansiedade

Outro eixo fundamental da atuação psicopedagógica institucional é a formação continuada dos docentes. Pois, a psicopedagogia promove uma série de oficinas temáticas com os professores, com o objetivo de ajudá-los a reconhecer sintomas de ansiedade em sala de aula e a desenvolver estratégias pedagógicas mais empáticas.

Entre os temas que podem ser abordados, estão: “como lidar com alunos ansiosos”, “a importância da linguagem acolhedora”, “o papel da avaliação como causa de estresse escolar” e “autocuidado docente”. Após alguns encontros, os professores terão maior segurança para lidar com alunos que demonstravam sinais de angústia ou retraimento.

Como destaca Davis (2002, p. 47)²⁷, “o trabalho do

²⁶ BOSSA, Nadia A. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015

²⁷ DAVIS, Claudia. *Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 2002

psicopedagogo institucional deve articular-se com os saberes e fazeres dos professores, pois são eles que estão diariamente diante do aluno e podem atuar preventivamente a partir de uma escuta qualificada”. Essas ações reforçam o papel do psicopedagogo como mediador entre os aspectos emocionais e pedagógicos do processo educacional.

4.3. Intervenções junto às famílias e fortalecimento da rede de apoio

A atuação psicopedagógica institucional ganha ainda mais força quando estende seu olhar para além dos muros da escola, envolvendo as famílias como verdadeiras parceiras no enfrentamento da ansiedade escolar. Criar um espaço acolhedor para que pais e responsáveis possam se reunir mensalmente, não apenas para ouvir orientações, mas para compartilhar experiências, dúvidas e emoções ligadas à educação e ao desenvolvimento emocional dos filhos.

Esses encontros, organizados pela equipe psicopedagógica, tornam-se verdadeiros momentos de troca e fortalecimento comunitário, onde os pais percebem que não estão sozinhos nos desafios do cotidiano. Temas como “ansiedade infantil: reconhecendo os sinais”, “a importância dos limites afetivos” e “construindo a autoestima em casa e na escola” devem ser debatidos de forma dinâmica, com rodas de conversa, vídeos e exercícios práticos.

Além disso, a escola deve firmar parcerias estratégicas com unidades básicas de saúde, centros de assistência social (CRAS) e psicólogos comunitários, formando uma rede colaborativa de cuidado que amplia a capacidade de acolhimento e intervenção. Essa integração interinstitucional amplia o suporte oferecido às crianças, possibilitando atendimento mais rápido e eficaz para casos mais complexos.

Fernández (1991, p. 78)²⁸ destaca que “os sintomas escolares são como um grito silencioso de quem busca ser ouvido, e muitas vezes essa voz encontra eco somente quando a escola e a família trabalham juntas”. Nesse sentido, o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade não apenas potencializa as intervenções psicopedagógicas, mas também transforma o ambiente educativo em um espaço de confiança e segurança para o desenvolvimento integral dos alunos.

Essa aproximação cria um ciclo virtuoso: famílias mais informadas e participativas contribuem para a redução da ansiedade dos filhos, que, por sua vez, se sentem mais seguros para enfrentar os desafios escolares, enquanto a escola se torna um verdadeiro ponto de apoio emocional e social na vida das crianças e adolescentes.

5. CONCLUSÃO

A ansiedade escolar configura-se como um desafio significativo para as instituições educacionais, exigindo uma atuação integrada e sensível que ultrapasse o enfoque puramente pedagógico. Este artigo evidenciou que a Psicopedagogia Institucional desempenha papel fundamental na prevenção e no cuidado desse fenômeno, por meio de estratégias que envolvem escuta ativa, mediação de conflitos, formação docente e o fortalecimento dos vínculos com as famílias e a comunidade.

Ao analisar práticas institucionais desenvolvidas em diferentes contextos escolares, foi possível identificar que intervenções coletivas, como rodas de conversa, oficinas socioemocionais e reuniões familiares contribuem para a criação de ambientes mais acolhedores e emocionalmente seguros. A participação dos diversos atores escolares,

²⁸ FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagens psicopedagógicas clínicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

articulada pelo psicopedagogo institucional, mostra-se essencial para o sucesso dessas ações.

Além disso, destaca-se que o psicopedagogo não atua isoladamente, mas como um mediador entre as demandas emocionais e educacionais, promovendo transformações que beneficiam o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Como ressalta Bossa (2015, p. 87)²⁹, “[...] a saúde emocional na escola depende do comprometimento coletivo e da criação de espaços de escuta e diálogo”.

Por fim, o enfrentamento da ansiedade escolar requer uma perspectiva que valorize a integralidade do sujeito e reconheça a escola como um espaço de cuidado e desenvolvimento humano. Investir em Psicopedagogia Institucional é, portanto, investir na qualidade da educação e na formação de cidadãos mais preparados para lidar com os desafios emocionais do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nadia A. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*.

15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Acesso em: 25/07/2025.

DAVIS, Claudia. *Psicopedagogia institucional: diagnóstico e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 2002. Acesso em: 25/07/2025.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagens*

²⁹ BOSSA, Nadia A. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

psicopedagógicas clínicas. Rio de Janeiro: Imago, 1991. Acesso em: 25/07/2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
Acesso em: 25/07/2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A GESTÃO EDUCACIONAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

MARCELO LUIZ MENDES DOS SANTOS

Resumo

Este artigo analisa a gestão educacional no município de São Paulo, considerando as principais políticas públicas implementadas nas últimas décadas e seus impactos nas práticas pedagógicas, infraestrutura escolar, formação de professores e resultados educacionais. Partindo de uma abordagem qualitativa e exploratória, busca-se compreender as interfaces entre o planejamento estratégico da rede municipal de ensino e as diretrizes nacionais, a partir de programas como o “São Paulo Integral”, o currículo da cidade e as ações de valorização docente. Conclui-se que, embora avanços sejam notáveis em alguns indicadores, ainda existem desafios estruturais e desigualdades socioeducacionais que exigem uma gestão pública participativa, crítica e inovadora.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Políticas Públicas; Educação Municipal; São Paulo; Qualidade do Ensino.

Abstract

This article analyzes educational management in the municipality of São Paulo, considering the main public policies implemented in recent decades and their impacts on pedagogical practices, school infrastructure, teacher training, and educational outcomes. Adopting a qualitative and exploratory approach, it seeks

to understand the interfaces between the strategic planning of the municipal school system and national guidelines, through programs such as “São Paulo Integral,” the city’s curriculum, and initiatives for teacher appreciation. It concludes that, although notable progress has been made in some indicators, there are still structural challenges and socio-educational inequalities that require participatory, critical, and innovative public management.

Keywords: Educational Management; Public Policies; Municipal Education; São Paulo; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira vem passando por transformações marcantes desde a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito social e dever do Estado. No contexto do município de São Paulo, cidade mais populosa do país, os desafios relacionados à gestão educacional tornam-se ainda mais complexos em virtude de seu tamanho, diversidade e desigualdades socioeconômicas.

A gestão educacional no âmbito municipal deve ser compreendida a partir das políticas públicas que estruturam e orientam as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), envolvendo programas pedagógicos, infraestrutura, formação e valorização de professores, monitoramento e avaliação, inclusão e equidade.

Este trabalho pretende refletir sobre como essas políticas públicas moldam a gestão da educação na cidade de São Paulo, especialmente no que diz respeito à implementação de propostas curriculares, à democratização do acesso à educação de qualidade e aos mecanismos de avaliação e responsabilização adotados pelo município.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM SÃO PAULO

A cidade de São Paulo abriga uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, atendendo mais de um milhão de alunos em milhares de

unidades escolares espalhadas pelo território urbano e periférico. Essa complexidade exige da gestão pública municipal a adoção de políticas educacionais robustas, articuladas com os marcos normativos nacionais e com as especificidades do território paulistano.

Uma das principais políticas estruturantes é o **Plano Municipal de Educação (PME-SP)**, aprovado em 2015 com vigência até 2025. O PME delineia 20 metas que buscam garantir o direito à educação em todas as suas dimensões: acesso, permanência, aprendizagem e equidade. Alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), o PME de São Paulo estabelece compromissos com a ampliação da oferta da educação infantil, a universalização do ensino fundamental, a valorização docente e a redução das desigualdades educacionais. No entanto, a execução dessas metas enfrenta entraves orçamentários, administrativos e políticos, muitas vezes agravados por mudanças de gestão e instabilidade institucional.

Outra política pública relevante é a implementação do **Currículo da Cidade**, lançado em 2017. Esse documento curricular foi elaborado com a participação ativa de professores da rede municipal e é uma das primeiras iniciativas municipais a integrar os princípios da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** com elementos identitários locais. O Currículo da Cidade busca garantir uma formação cidadã, crítica e humanizadora, promovendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas do século XXI. Ele também propõe uma abordagem interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento com temas transversais como educação ambiental, direitos humanos, cultura digital e educação antirracista.

O **Programa São Paulo Integral** é outra ação estratégica que visa à ampliação da jornada escolar e à oferta de experiências educativas mais amplas, para além do currículo convencional. Diferente de modelos tradicionais de ensino integral, o programa propõe um redesenho pedagógico das escolas, com foco em projetos integradores, protagonismo juvenil, cultura maker e articulação com as famílias e o território. Apesar de seu potencial transformador, a ampliação do programa enfrenta desafios operacionais, como a resistência de parte das comunidades escolares, a necessidade de formação continuada dos professores e a escassez de recursos para infraestrutura e alimentação escolar adequada.

É importante destacar também o papel das políticas de **avaliação e monitoramento**, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP), que permite o acompanhamento do desempenho das escolas com base em indicadores de fluxo e aprendizagem. Embora úteis para o planejamento,

essas avaliações ainda carecem de maior articulação com processos formativos, para evitar usos meramente punitivos dos resultados.

Ademais, São Paulo tem buscado desenvolver políticas de **inclusão e equidade**, por meio da criação de Salas de Apoio e Atendimento Educacional Especializado (SAAEEs), programas de combate à evasão escolar, ações de combate ao racismo e à violência escolar, e iniciativas voltadas à juventude em situação de vulnerabilidade. Entretanto, os resultados dessas ações ainda são desiguais entre regiões da cidade, refletindo desigualdades históricas e sociais que atravessam o sistema educacional.

Por fim, a construção de uma política pública educacional eficaz requer não apenas a formulação de bons programas e documentos, mas sobretudo sua efetiva implementação, avaliação participativa e sustentabilidade ao longo do tempo. Em São Paulo, os avanços conquistados demonstram o esforço de diversos governos em garantir o direito à educação, mas ainda há um longo caminho para consolidar políticas duradouras, democráticas e sensíveis às realidades locais.

AÇÕES DE GESTÃO PEDAGÓGICA

A gestão pedagógica representa o eixo central da qualidade educacional, pois diz respeito diretamente às práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no cotidiano escolar. Na cidade de São Paulo, esse aspecto tem sido alvo de diversas estratégias voltadas à qualificação do trabalho docente, ao acompanhamento do desempenho escolar e à construção de ambientes educativos mais inclusivos e democráticos.

Uma das ações fundamentais da gestão pedagógica municipal é a presença dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) nas unidades escolares. Esses profissionais exercem papel formativo, articulando os planejamentos dos professores, promovendo momentos de estudo coletivo e acompanhando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A atuação dos CPs, no entanto, enfrenta desafios como a carga horária insuficiente para intervenções mais profundas e a falta de políticas mais efetivas de formação continuada específica para esse cargo.

Os Diretores de Escola, por sua vez, são os responsáveis por promover uma gestão escolar integrada, que envolva dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira, é estimulada na rede municipal paulistana por meio da eleição direta de diretores e da atuação dos Conselhos de Escola, que têm caráter consultivo e deliberativo sobre questões importantes da vida escolar.

No plano das orientações pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem disponibilizado diversos instrumentos de apoio ao trabalho docente, como os Cadernos da Cidade, organizados por componente curricular e ciclo de aprendizagem. Esses cadernos reúnem propostas de atividades, sequências didáticas, metodologias e avaliações, oferecendo subsídios concretos para o planejamento e a prática docente. Além disso, foram criados os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, voltados a estudantes com dificuldades escolares, visando garantir o direito à aprendizagem e combater a evasão e o fracasso escolar.

A gestão pedagógica também se materializa em programas como o PEA – Programa de Ensino e Aprendizagem, que oferece formações continuadas aos profissionais da rede, organizadas em temáticas como alfabetização, avaliação, práticas inclusivas, uso de tecnologias, entre outros. A formação continuada, no entanto, ainda precisa ser mais sistemática e articulada ao contexto específico de cada escola, respeitando suas realidades, seus desafios e suas potencialidades.

Outro ponto relevante é a promoção do protagonismo estudantil. A SME de São Paulo estimula a organização de Grêmios Estudantis, promovendo a participação dos alunos nos processos decisórios da escola. Essa prática fortalece a cidadania, desenvolve competências socioemocionais e contribui para a construção de um clima escolar mais colaborativo. Os estudantes são incentivados a criar projetos, reivindicar melhorias e interagir com a equipe gestora.

Por fim, a gestão pedagógica em São Paulo tem buscado incorporar os princípios da equidade, inclusão e respeito à diversidade, implementando projetos específicos voltados à educação étnico-racial, educação indígena, educação para as relações de gênero e diversidade sexual. Tais ações dialogam com os princípios da Educação em Direitos Humanos, e são fundamentais para combater preconceitos e discriminações no ambiente escolar.

Contudo, a concretização de uma gestão pedagógica efetiva requer condições estruturais adequadas, investimento na valorização dos profissionais da educação e construção de uma cultura institucional pautada na colaboração, na formação crítica e no diálogo constante com a comunidade. Em São Paulo, a consolidação dessas ações ainda caminha de forma desigual entre os territórios, o que exige políticas públicas que fortaleçam a escola pública como espaço de emancipação e justiça social.

GESTÃO DE RECURSOS E INFRAESTRUTURA ESCOLAR

A infraestrutura das escolas públicas constitui um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. No município de São Paulo, com sua vasta e diversificada rede de ensino, a gestão dos recursos físicos, tecnológicos e financeiros representa um grande desafio, exigindo eficiência administrativa, transparência na aplicação de verbas e planejamento de longo prazo.

A gestão dos recursos materiais e financeiros das escolas municipais paulistanas é realizada por meio de diferentes instrumentos e programas. Um dos principais é o **Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF)**, que descentraliza a verba pública para as escolas, permitindo que a gestão escolar possa aplicar diretamente os recursos em demandas locais, como pequenos reparos, aquisição de materiais pedagógicos e apoio a projetos específicos. A autonomia proporcionada pelo PTRF fortalece a gestão democrática, porém exige também formação e acompanhamento constante para garantir o uso adequado e transparente desses recursos.

No que se refere à infraestrutura física, a cidade de São Paulo possui realidades muito distintas entre suas regiões. Enquanto algumas unidades escolares estão localizadas em bairros centrais bem estruturados, outras funcionam em áreas periféricas, muitas vezes em prédios adaptados, com instalações precárias, problemas de acessibilidade e limitações para atendimento integral às necessidades pedagógicas. A ampliação da oferta de vagas, especialmente na **Educação Infantil**, continua sendo um grande desafio, uma vez que a demanda supera a capacidade instalada, principalmente em creches.

Nos últimos anos, a prefeitura tem investido em **obras de ampliação, reforma e construção de unidades escolares**, priorizando as regiões com maior déficit de atendimento. No entanto, muitos desses projetos enfrentam atrasos devido à burocracia, à lentidão nos processos licitatórios e à interrupção de contratos por irregularidades. Isso compromete o acesso e a permanência de milhares de crianças e adolescentes na escola.

Além disso, a gestão da infraestrutura escolar precisa considerar a **manutenção preventiva**, frequentemente negligenciada, o que leva à deterioração de equipamentos, infiltrações, problemas elétricos e hidráulicos, entre outros fatores que impactam diretamente a qualidade do ambiente escolar. As escolas carecem de equipes técnicas especializadas e suporte ágil da administração central para resolver questões estruturais com eficiência.

Outro ponto crucial é a **inclusão digital**. Com a crescente inserção das tecnologias no cotidiano pedagógico, tornou-se indispensável garantir às escolas acesso à internet de qualidade, laboratórios de informática, equipamentos atualizados e plataformas digitais funcionais. Programas como o **Tecnologia na Educação** buscam promover essa integração, mas muitos professores ainda relatam dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas por falta de formação específica ou pela ausência de suporte técnico adequado nas unidades.

A **acessibilidade arquitetônica** também é uma questão crítica. Apesar de avanços na legislação e nos planos educacionais, muitas escolas ainda não estão plenamente adaptadas para receber alunos com deficiência, o que inclui desde rampas, elevadores e banheiros adaptados até mobiliários e recursos didáticos específicos. A ausência desses elementos limita a inclusão e o exercício pleno da cidadania por parte de estudantes com mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas.

A gestão eficiente dos recursos e da infraestrutura escolar também deve ser pensada em consonância com **questões ambientais e de sustentabilidade**. Iniciativas como hortas escolares, reaproveitamento de água da chuva, uso de energia solar e separação de resíduos podem ser incorporadas ao cotidiano das escolas, promovendo a consciência ecológica e reduzindo custos operacionais.

Por fim, é fundamental destacar que a **infraestrutura escolar não se limita ao espaço físico**, mas também envolve a construção de um ambiente acolhedor, seguro e promotor do bem-estar. A arquitetura da escola influencia a convivência, a motivação dos estudantes, a prática docente e o desenvolvimento das aprendizagens. Uma gestão pública comprometida com a qualidade da educação deve, portanto, assegurar recursos financeiros suficientes, estratégias de manutenção contínua e políticas públicas que coloquem a infraestrutura como elemento estratégico para a equidade educacional.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A valorização dos profissionais da educação é um dos fundamentos indispensáveis para garantir a qualidade do ensino. Em São Paulo, essa valorização tem sido tema recorrente nas políticas públicas educacionais, dada a importância do professor e da equipe escolar como protagonistas do processo

educativo. No entanto, essa valorização precisa ir além dos discursos e se materializar em ações concretas que envolvam condições de trabalho, remuneração digna, formação continuada e reconhecimento profissional.

No município de São Paulo, os profissionais da educação estão submetidos ao **Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS)** instituído pela Lei nº 14.660/2007 mais conhecida como Evolução Funcional.

Essa legislação organiza a carreira do magistério em diferentes níveis e referências, e prevê formas de progressão por tempo de serviço, avaliação de desempenho e qualificação. Ainda assim, muitas críticas são feitas ao modelo vigente, sobretudo em relação à defasagem salarial frente ao custo de vida da cidade, à lentidão nos processos de progressão funcional e à sobrecarga de trabalho dos professores, especialmente nas unidades mais vulneráveis.

A **formação inicial** dos professores é uma variável que influencia diretamente na qualidade do ensino. Embora o município exija graduação específica para atuação na rede, os cursos de formação oferecidos por instituições de ensino superior nem sempre preparam adequadamente os profissionais para lidar com os desafios cotidianos da escola pública, como a diversidade cultural, a indisciplina, a inclusão de alunos com deficiência, a violência e a defasagem de aprendizagem. Por isso, a **formação continuada** ganha um papel estratégico dentro das políticas educacionais municipais.

A **Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)** desenvolve diversas ações de formação continuada por meio de cursos presenciais, formações em serviço, oficinas pedagógicas e seminários temáticos. O Programa de Ensino e Aprendizagem (PEA), por exemplo, oferece trilhas formativas em áreas como alfabetização, avaliação da aprendizagem, práticas inclusivas e metodologias ativas. Contudo, muitos professores apontam que essas formações, embora bem-intencionadas, nem sempre dialogam com a realidade das salas de aula, nem consideram o tempo necessário para estudo, planejamento e reflexão crítica.

Além da formação pedagógica, é importante investir na **formação em competências socioemocionais**, saúde mental e bem-estar dos educadores. A pandemia de Covid-19 evidenciou o adoecimento emocional dos profissionais da educação, com aumento dos casos de estresse, ansiedade e síndrome de burnout. A sobrecarga de trabalho, a exigência por resultados, a precarização das condições materiais e a falta de apoio emocional são fatores que afetam diretamente o desempenho e a permanência dos educadores na carreira.

A valorização profissional também está relacionada à **participação na gestão escolar**. Em São Paulo, os professores têm a oportunidade de atuar em instâncias colegiadas como os Conselhos de Escola e de se candidatar aos cargos de coordenação pedagógica e direção, mediante critérios definidos em legislação. A eleição direta para diretores representa um avanço em termos de gestão democrática, embora seja necessário aprimorar os critérios de seleção, formação para o cargo e mecanismos de avaliação participativa do desempenho da gestão escolar.

Outro aspecto importante é o incentivo à **produção acadêmica e inovação pedagógica**. Muitos professores da rede desenvolvem projetos relevantes em suas escolas, mas enfrentam dificuldades para difundir essas práticas em maior escala. A criação de políticas que estimulem a pesquisa-ação, a publicação de boas práticas e a articulação entre universidades e escolas pode contribuir para a valorização do saber docente e o fortalecimento da identidade profissional.

Por fim, é essencial compreender que a valorização dos profissionais da educação não se resume a remuneração ou gratificações eventuais. Trata-se de reconhecer o papel estratégico do educador na construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática. Valorizar o professor é garantir-lhe condições dignas de trabalho, tempo para estudar, espaços de escuta e participação, e reconhecimento pelo seu compromisso com a transformação social. A gestão pública educacional de São Paulo precisa continuar avançando nesse sentido, promovendo políticas integradas e estruturais para a valorização de todos os profissionais da educação.

AValiação EDUCACIONAL E RESPONSABILIZAÇÃO

A avaliação educacional é um instrumento fundamental para a gestão pública da educação, pois permite diagnosticar a qualidade do ensino, identificar fragilidades, orientar políticas pedagógicas e promover a equidade. No município de São Paulo, esse processo tem se estruturado em torno de sistemas próprios e indicadores consolidados, os quais dialogam com avaliações externas de larga escala aplicadas em âmbito estadual e federal. No entanto, o uso que se faz desses resultados e a lógica de responsabilização atrelada a eles ainda geram debates entre especialistas, gestores e educadores.

A cidade de São Paulo participa, por exemplo, do **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**, conduzido pelo governo estadual e aplicado em escolas estaduais e municipais conveniadas.

Além disso, o município criou sua própria avaliação, a **Prova São Paulo**, que é aplicada periodicamente para os alunos da rede municipal, visando aferir o domínio de habilidades e competências previstas no Currículo da Cidade. Essas avaliações têm como objetivo subsidiar políticas de intervenção pedagógica, fortalecer o planejamento escolar e fomentar práticas de ensino mais eficazes.

Um dos principais indicadores utilizados pela gestão educacional municipal é o **IDEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista**, que considera dados de desempenho em avaliações externas e o fluxo escolar (como aprovação, reprovação e abandono). O IDEP permite monitorar a evolução da aprendizagem ao longo do tempo e serve de base para o planejamento estratégico da Secretaria Municipal de Educação (SME). Com base nos resultados, as escolas recebem orientações, apoio técnico-pedagógico e, em alguns casos, incentivos para melhoria de desempenho.

Contudo, embora os sistemas de avaliação sejam importantes para promover diagnósticos consistentes, o modo como os resultados são utilizados pode produzir efeitos indesejáveis. Muitas vezes, a **lógica de responsabilização adotada pelos gestores educacionais** se aproxima de uma visão punitiva, na qual as escolas e seus profissionais são cobrados por metas rígidas, sem que lhes sejam garantidos os apoios necessários para superação das dificuldades. Essa lógica de “cobrança sem suporte” pode gerar pressão excessiva sobre os professores, incentivar práticas de ensino voltadas apenas para a prova e desconsiderar fatores contextuais que influenciam a aprendizagem, como a vulnerabilidade social, a saúde emocional dos alunos e as condições estruturais das escolas.

Outro problema recorrente é o **uso limitado dos dados de avaliação**. Muitas vezes, os resultados são divulgados de forma descontextualizada, sem análise aprofundada e sem retorno pedagógico claro para os professores. Para que a avaliação seja efetiva, é necessário que os dados coletados se convertam em ações concretas: reforço escolar, replanejamento de atividades, reorganização de tempos pedagógicos e investimento em formação docente. O feedback às escolas precisa ser claro, construtivo e orientado para a superação de desafios, e não apenas para o cumprimento de metas burocráticas.

É importante destacar, por outro lado, algumas experiências positivas de uso pedagógico da avaliação. Em diversas Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, equipes técnicas têm promovido encontros formativos com base nos dados da Prova São Paulo, analisando os resultados por item, competência e habilidade, com vistas à reelaboração de estratégias didáticas. Algumas escolas utilizam os resultados para reorganizar agrupamentos de

alunos, planejar ações de recuperação e desenvolver projetos interdisciplinares voltados às dificuldades diagnosticadas.

A avaliação educacional também deve considerar a **avaliação institucional participativa**, que envolve todos os segmentos da comunidade escolar e busca compreender aspectos qualitativos da vivência escolar, como o clima organizacional, as relações interpessoais, a gestão democrática e o bem-estar dos estudantes. Nesse sentido, São Paulo tem buscado fortalecer a atuação dos Conselhos de Escola e do CRECE (Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola), como instâncias de escuta, deliberação e controle social sobre a qualidade da educação.

Portanto, a avaliação educacional em São Paulo precisa ser entendida como ferramenta de diagnóstico e transformação, e não apenas como mecanismo de ranqueamento ou penalização. É necessário que as políticas públicas caminhem no sentido de associar os resultados das avaliações a **ações estruturantes de formação, financiamento, inclusão e apoio técnico-pedagógico**. Somente assim será possível construir uma cultura avaliativa democrática, que promova o aprendizado de todos e respeite as especificidades de cada comunidade escolar.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

A promoção da inclusão, da diversidade e da equidade é um dos maiores desafios da educação pública contemporânea. Esses princípios, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e reafirmados em leis como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assumem papel central nas diretrizes pedagógicas do município de São Paulo. Entretanto, colocá-los em prática em uma rede tão extensa e diversa exige planejamento, recursos e compromisso político contínuo.

No que se refere à **educação inclusiva**, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem avançado na implementação de estruturas de apoio voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas. As **Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI)** e os **professores de apoio** têm papel fundamental no acompanhamento pedagógico e na adaptação curricular desses estudantes. Além disso, há oferta de **atendimento educacional especializado (AEE)** em algumas unidades, o que

representa um avanço importante, embora a cobertura ainda seja desigual entre regiões.

A acessibilidade física, pedagógica e comunicacional é outro ponto que merece atenção. Embora muitas escolas tenham sido adaptadas com rampas, elevadores e banheiros acessíveis, ainda há unidades que não oferecem as condições mínimas para garantir a mobilidade e autonomia dos alunos com deficiência. No campo pedagógico, a produção e distribuição de materiais acessíveis, como livros em braille, recursos táteis e tecnologias assistivas, são fundamentais, mas esbarram na escassez de recursos e formação específica dos profissionais.

No campo da **diversidade étnico-racial**, a SME-SP vem implementando políticas voltadas à valorização da identidade afro-brasileira e indígena, conforme preveem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Projetos como a **Educação Antirracista**, o **São Paulo Farol de Combate ao Racismo** e a formação de professores em relações étnico-raciais têm buscado combater o preconceito, a discriminação e o racismo estrutural dentro das escolas. A proposta é que a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena não se limite ao mês de novembro, mas esteja presente ao longo de todo o currículo, de forma transversal e crítica.

A **diversidade de gênero e sexualidade** também vem sendo incorporada às políticas educacionais do município. A SME tem apoiado ações formativas e projetos pedagógicos voltados à promoção da equidade de gênero, à prevenção da violência contra meninas e mulheres e ao respeito à comunidade LGBTQIA+. Entretanto, essa temática ainda enfrenta resistências em alguns segmentos da sociedade, sendo alvo de disputas ideológicas que comprometem a garantia dos direitos humanos nas escolas. É necessário que o poder público assegure respaldo legal e institucional às escolas que desenvolvem projetos inclusivos, protegendo estudantes e educadores contra a censura e o discurso de ódio.

A **equitatividade educacional** também implica o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas que atravessam o território paulistano. Crianças que vivem em situação de pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica ou moradia precária enfrentam barreiras significativas à aprendizagem. Nesse sentido, políticas intersetoriais, como o fortalecimento da articulação entre educação, saúde e assistência social, são fundamentais. Programas de **busca ativa escolar**, oferta de alimentação escolar de qualidade, distribuição de uniformes e kits escolares, além de acompanhamento psicossocial, contribuem para a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

É fundamental destacar ainda o papel das **escolas do campo, indígenas, quilombolas e de populações migrantes**, que também integram a diversidade educacional da cidade de São Paulo. A SME tem desenvolvido diretrizes específicas para o acolhimento de estudantes imigrantes e refugiados, como a disponibilização de materiais bilíngues, formação de professores e inclusão de mediadores culturais em algumas escolas. Tais ações são importantes, mas ainda tímidas diante do crescimento expressivo da população migrante na cidade.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, diversa e equitativa não se faz apenas por decretos, mas por meio de práticas cotidianas comprometidas com o respeito às diferenças, a valorização da pluralidade e a superação das desigualdades. Para isso, é necessário investir na formação crítica dos educadores, promover o diálogo com as famílias e comunidades e garantir que todas as escolas estejam preparadas – estrutural, pedagógica e culturalmente – para acolher e ensinar todos os seus estudantes com dignidade e qualidade.

DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

A pandemia de Covid-19 impôs novos desafios à gestão educacional e provocou uma das maiores crises educacionais da história recente, afetando profundamente o funcionamento das escolas, as condições de aprendizagem dos estudantes e a saúde física e emocional de toda a comunidade escolar. No município de São Paulo, a suspensão das aulas presenciais entre 2020 e 2021, seguida de um retorno gradual e cheio de desafios, impôs à gestão educacional um conjunto inédito de responsabilidades, exigindo agilidade, inovação e, sobretudo, sensibilidade diante das desigualdades sociais acentuadas pelo contexto pandêmico.

Durante os períodos de isolamento social, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implementou medidas emergenciais para garantir a continuidade do processo educacional, como a criação da plataforma virtual “Escola em Casa”, a distribuição de apostilas impressas, o envio de vídeos educativos pela televisão pública e a disponibilização de chips com acesso à internet para estudantes e professores. Essas ações foram fundamentais para manter algum nível de vínculo escolar, mas também evidenciaram as desigualdades de acesso à tecnologia e à conectividade, especialmente entre os alunos das periferias.

Com o retorno gradual às atividades presenciais, uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a defasagem de aprendizagem, causada por longos períodos de

ensino remoto, nem sempre efetivo. Avaliações diagnósticas revelaram que muitos estudantes apresentaram regressão em habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, o que exigiu da rede escolar a reorganização curricular e a implementação de estratégias de recuperação contínua. Programas como o Reforço Escolar foram ampliados, mas ainda enfrentam desafios como a baixa adesão, a escassez de professores e a sobrecarga das equipes escolares.

Outro desafio central foi o impacto da pandemia sobre a saúde mental dos estudantes e profissionais da educação. Casos de ansiedade, depressão, dificuldades de socialização e comportamento foram relatados com frequência, afetando o ambiente escolar e o rendimento dos alunos. A rede municipal de ensino passou a contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais por meio do Programa Saúde na Escola, além de ações pontuais de acolhimento. No entanto, a demanda por apoio emocional ainda é maior do que a oferta de profissionais e serviços, revelando a necessidade de políticas mais estruturadas e permanentes nesse campo.

A pandemia também revelou a importância de investir em infraestrutura escolar adequada, com ventilação, higiene, espaços ao ar livre e salas com distanciamento físico. Muitas escolas da cidade de São Paulo tiveram que adaptar seus espaços, mas algumas unidades não possuíam condições mínimas para garantir segurança sanitária, expondo as desigualdades entre regiões. Além disso, a escassez de funcionários de apoio, como agentes de limpeza e merendeiras, comprometeu a manutenção dos protocolos sanitários exigidos.

A formação dos professores para o uso de tecnologias digitais foi outro ponto crítico. Muitos educadores não estavam preparados para atuar em ambientes virtuais, o que exigiu um esforço acelerado de formação e adaptação. Apesar de avanços, ainda há necessidade de fortalecer a cultura digital nas escolas, garantindo acesso a equipamentos, conectividade estável e formação continuada sobre metodologias híbridas, ensino remoto e plataformas educacionais.

No campo da gestão, a pandemia ressaltou a importância da participação da comunidade escolar nas decisões. Diretores, coordenadores pedagógicos e conselhos de escola tiveram papel decisivo na elaboração de protocolos, acolhimento das famílias, reorganização dos tempos e espaços escolares e escuta ativa das demandas da comunidade. Essa experiência demonstrou que a gestão democrática, articulada e participativa é um caminho eficaz para enfrentar crises e reconstruir vínculos de confiança com a população.

Por fim, o contexto pós-pandêmico exige uma visão estratégica e integrada da gestão educacional, que não se limite a retomar o que havia antes, mas que seja

capaz de reconstruir com base em princípios de equidade, inovação e cuidado. É preciso compreender que os impactos da pandemia não foram homogêneos e que alguns estudantes precisarão de mais tempo, atenção e recursos para superar as perdas educacionais. A escola deve ser, mais do que nunca, um espaço de acolhimento, reconstrução e esperança.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional na cidade de São Paulo reflete os desafios enfrentados em todo o país: desigualdades históricas, burocracia, necessidade de inovação e valorização dos profissionais da educação.

A análise da gestão educacional frente às políticas públicas na cidade de São Paulo evidencia um cenário complexo, marcado por avanços importantes, desafios persistentes e a necessidade de constante reinvenção. Em uma metrópole profundamente desigual, a educação pública municipal se apresenta como um campo estratégico de promoção da equidade, da justiça social e da transformação das condições de vida das populações historicamente excluídas.

Ao longo das últimas décadas, São Paulo desenvolveu políticas educacionais robustas, como o Plano Municipal de Educação, o Currículo da Cidade e o Programa São Paulo Integral, articuladas às diretrizes nacionais e pautadas em princípios democráticos e inclusivos. Essas ações refletem o esforço de gestores públicos, educadores e comunidades escolares em construir uma rede de ensino capaz de atender às diversas infâncias, juventudes e territórios que compõem a cidade.

No entanto, os desafios estruturais permanecem significativos. A defasagem de aprendizagem, a desigualdade na infraestrutura das escolas, a falta de acessibilidade plena, os entraves à formação docente continuada e a fragilidade das políticas de inclusão revelam a distância entre o ideal legal e a realidade concreta de muitas unidades escolares, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

A avaliação educacional, quando bem utilizada, pode ser uma aliada para a melhoria do ensino e a promoção da equidade. No entanto, é preciso avançar na construção de uma cultura avaliativa formativa, que reconheça as especificidades locais e sirva de base para o planejamento pedagógico, e não apenas para a cobrança de metas descontextualizadas.

A valorização dos profissionais da educação, por sua vez, deve ser vista como um eixo estruturante de qualquer política educacional. A carreira do magistério precisa ser fortalecida por meio de melhores salários, condições dignas de trabalho, reconhecimento social e oportunidades reais de desenvolvimento profissional. Sem professores motivados, respeitados e bem-preparados, não há política pública que se sustente.

A pandemia de Covid-19 impôs novos parâmetros à gestão educacional, desafiando as escolas a se adaptarem rapidamente a um cenário adverso e exigindo respostas urgentes do poder público. Esse momento histórico reforçou a centralidade da escola como espaço de acolhimento, pertencimento e reconstrução de vínculos. O período pós-pandêmico não pode significar um retorno ao “normal”, mas sim uma oportunidade de repensar e transformar práticas, investindo em inovação, escuta e cuidado com todos os sujeitos escolares.

Por fim, é imprescindível que a gestão educacional na cidade de São Paulo siga comprometida com uma visão ampliada de qualidade, que vá além dos índices e rankings, considerando a formação integral dos estudantes, o respeito às diversidades, o fortalecimento da participação democrática e o enfrentamento das desigualdades históricas. A escola pública paulistana tem um papel fundamental na construção de uma cidade mais justa, plural e solidária — e isso só será possível com políticas públicas consistentes, gestões éticas e colaborativas, e o engajamento contínuo de toda a sociedade.

Se faz necessário a fiel implementação das políticas públicas implementadas sempre visando as necessidades e desafios com propostas curriculares contextualizadas, pensando também na ampliação da jornada escolar, programas de formação e sistemas de avaliação. No entanto, ainda há um descompasso entre o planejado e o realizado, sobretudo nas periferias urbanas.

Cabe enfim à gestão pública Educacional, fortalecer práticas democráticas, investir na escuta dos sujeitos da escola e alinhar suas ações com os princípios da equidade, da qualidade e da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96.

SÃO PAULO (Cidade). Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo da Cidade. SME-SP, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Indicadores Educacionais. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Básica: três gerações. Revista Educação & Sociedade, Campinas, 2012.

GATTI, B. A. Políticas públicas e formação de professores no Brasil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, D. Educação em territórios vulneráveis: desafios da gestão pública. São Paulo: Cortez, 2021.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESAFIOS DA ARTE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA³⁰

Eixo: Arte e Práticas Pedagógicas

RESUMO

Com o objetivo principal refletir sobre a importância da arte e suas contribuições na prática Pedagógica na aprendizagem, principalmente durante a infância verificando a opinião dos professores e alunos acerca da percepção das influências do brincar. Argumenta-se que as crianças brincam cada vez menos por diversas razões familiares, sociais e econômicas foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras, percebemos nas respostas grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

³⁰ Graduada em Pedagogia pela FACULDADE UNIFAZ- -SP E-mail (nadiasinani@hotmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Práticas Pedagógicas

ABSTRACT:

With the main objective to reflect on the importance of art and its contributions in Pedagogical practice in learning, especially during childhood, verifying the opinion of teachers and students about the perception of the influences of playing. It is argued that children play less and less for various family, social and economic reasons that were related to the lack of playfulness, such as the absence of suitable public spaces, lack of commitment and time on the part of those responsible; fears and insecurities of modern society are barriers to play, we can see in the answers teachers' great concern about the importance of playfulness as a pedagogical tool.

KEYWORDS: , Art, Education, Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

Desde a Pré História, nossos ancestrais já desenhavam e pintavam, faziam gestos imitando bichos, enfim, utilizavam a criatividade, tão inerente aos seres humanos, para registrar seu cotidiano ou transmitir emoções e ensinamentos por toda nossa História, o homem foi capaz de produzir uma infinidade de objetos relacionados às artes plásticas, a dramaturgia, à música.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções e, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas ao deparar-me com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias há tempos um assunto incomoda-me: o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

As aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno têm um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em “banho-maria” nas salas de aula.

O movimento da educação pela arte surgiu no Brasil, a partir das ideias e princípios do educador Herbert Read na década de 40, que foi um dos críticos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950, tanto no campo da estética

quanto na pedagogia, foi um dos formuladores o movimento da educação através da arte no país.

DESENVOLVIMENTO

A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento, que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo/linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

As diferentes metodologias no ensino de arte contribuíram para a concepção das novas tendências do ensino que temos para aperfeiçoar e que a busca por um ensino de qualidade que garanta de fato que o conhecimento adquirido seja transformador e ativo deve permanecer entre educadores e responsáveis pela educação a arte e a educação são dois pontos que estão vinculados e dão significados a um processo do ensino e da aprendizagem, por meio dos sentimentos, emoções, representações das diferentes ideias e aos estímulos para o desenvolvimento infantil e de todos os indivíduos é inerente à arte e a arte se faz presente em muitas manifestações oriundas do fazer humano,

ambos estão ligados desde o nascimento do indivíduo até sua visão mais crítica nos aspectos, históricos, políticos, éticos e sociais.

Em uma relação dialética entre sujeito e sociedade, visando a aprendizagem que ultrapassa a conteúdos, promovendo o autoconhecimento e o equilíbrio para vida, assim a arte tem um papel importantíssimo na vida do ser humano, partindo do pressuposto que estamos cercados de arte e somos seres humanos fazendo parte de uma sociedade cultural e histórica as diferentes experiências da vida, além de ser veículo de informação e criticidade, nos proporciona momentos que não podemos definir de outra maneira, mas que podemos nos expressar por meio da arte, sendo ela em forma de cerâmica, fotografia, desenhos, pinturas, músicas, danças e apresentações teatrais, criando o próprio fazer artístico para lidar com processos da mente e do corpo a fim de se tornar pessoas melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica, atualmente no Brasil.

A educação em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno

convívio em sociedade além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência a educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos,

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação básica brasileira está voltada à formação da personalidade do indivíduo, envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, a educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas

REFERÊNCIAS

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

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 13/05/2025.

GARCIA, Vitor Ponchio; **SANTOS**, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 10/04/. 2025.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
Tradução por Valter Lellis Siqueira.

VIGOSTKY,LS A formação Social da Mente,São Paulo- Martins Fontes 2000

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

VER, OUVIR, SENTIR: O CINEMA COMO LINGUAGEM DOS DIREITOS HUMANOS

RUBENS BALDINI NETO

RESUMO

O presente trabalho propõe uma intervenção educativa no CEU Casa Blanca, localizado no distrito do Campo Limpo, zona sul de São Paulo, com o objetivo de fortalecer a Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio do cinema e do cinedebate. Em um território marcado por profundas desigualdades sociais, o projeto busca sensibilizar educadores, estudantes e a comunidade para temas sensíveis como racismo, diversidade, inclusão e justiça social. A metodologia consiste na exibição de curtas-metragens do Festival EntreTodos, seguida de debates mediadores, promovendo uma abordagem dialógica e horizontal. O cinema é compreendido como uma linguagem autônoma capaz de provocar reflexão crítica, ampliar o repertório cultural e estimular a empatia, valorizando narrativas de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e periféricos. A proposta visa, ainda, contribuir para a formação continuada dos educadores, incentivando práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ao articular escola, cultura e comunidade, o projeto pretende mobilizar afetos, memórias e vivências, promovendo uma educação pela e para a diversidade.

Palavras-chave: Cinema na educação; Educação em Direitos Humanos; Formação de Professores

1. INTRODUÇÃO

Desde o surgimento do cinema como uma arte de massa, ele esteve

profundamente ligado à educação (Kornis, 2008, p. 13-14). Já nas primeiras décadas do século XX, filmes foram usados como ferramentas de ensino, abordando desde conteúdos científicos até produções voltadas para promover valores sociais. Como destaca Rosália Duarte (2009), a natureza visual e narrativa do cinema o transforma em uma linguagem poderosa para transmissão de conhecimentos, sensibilização de públicos e reflexão crítica sobre o mundo.

No Brasil, a relação entre processos formativos e o cinema remonta ao início do século XX, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince) em 1937, sob a direção de Edgard Roquete-Pinto. O objetivo era usar essa nova tecnologia para facilitar a construção e valorização de uma identidade nacional (Catelli, 2022). Desde então, essa discussão evoluiu e se expandiu, e o audiovisual, de maneira mais ampla, consolidou-se como um recurso essencial na educação pública brasileira.

Esse reconhecimento está formalizado na Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, proposta pelo senador Cristovam Buarque (PDT-DF) e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (PT). A lei adiciona ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade de exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes brasileiros nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas, em todo o território nacional. O cinema é, portanto, compreendido como um componente curricular complementar, capaz de enriquecer os conteúdos já estabelecidos nos currículos oficiais.

No entanto, o que nos interessa neste projeto é ir além da compreensão do cinema como uma simples ilustração de conteúdos didáticos (Duarte, 2009, p. 71) ou como um mero disparador de discussões disciplinares (Napolitano, 2003, p. 79-103). Nossa proposta valoriza o cinema como uma linguagem autônoma e poderosa, capaz de promover reflexão crítica, ampliar o repertório cultural dos educadores e contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilidade estética e ética nos ambientes educativos. Para isto tomamos como referência os trabalhos de Fabiana

Marcello e Rosa Fischer, que em "Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação" destacam a importância da "educação do olhar" que o cinema pode promover. Segundo as autoras, essa prática permite aos educandos e educadores desenvolver um olhar que vai além da superfície das imagens, explorando modos de perceber o mundo, as pessoas e a história (Marcello; Fischer, 2011, p. 506-507).

Nessa perspectiva, o cinema não deve ser visto apenas como um recurso ilustrativo, mas como uma obra de arte capaz de provocar fruição estética e autoconhecimento. As autoras afirmam que o cinema "olha para certos temas de hoje e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo" (Marcello; Fischer, 2011, p. 507). Essa fruição, que Merleau- Ponty (2003 apud Marcello; Fischer, 2011) chama de "estado poético", permite uma experiência sensível e reflexiva.

De forma semelhante, Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2019) defendem que o cinema possui uma dimensão democrática essencial nos processos de aprendizagem. Para eles, "ser espectador de cinema é uma experiência de igualdade, onde a fruição estética precede qualquer hierarquia" (Migliorin; Pipano, 2019, p. 40). Nos ambientes educativos, isso significa que o cinema não é apenas consumido, mas também inspira a produção de novas narrativas.

Portanto, tomando como referência esta possibilidade da fruição estética como ponto de reflexão para o diferente, como promotor de uma "educação do olhar" a presente proposta de intervenção esta direcionada a educadores do CEU Casa Blanca – Professor Solon Borges dos Reis, participantes do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) que integra a coordenação do Polo de Formação do UniCEU, também inclui os bibliotecários, lideranças comunitárias e educadores da Rede Municipal de São Paulo da região do Campo Limpo.

O projeto busca fortalecer a articulação entre escola, cultura e comunidade, consolidando o CEU como um espaço de formação, diálogo e produção de conhecimento. Para isso, serão exibidos curtas-metragens do

Festival EntreTodos de Direitos Humanos, seguidos de debates mediadores, promovendo uma abordagem dialógica e valorizando as experiências dos educadores participantes. A proposta é direcionada a profissionais da educação formal e não formal, especialmente aqueles que atuam com juventudes, mediação cultural e práticas pedagógicas em espaços educativos e culturais. Ao utilizar o cinema como ferramenta, o projeto explora sua dimensão artística, técnica, linguística e cultural, abordando-o como meio de mobilizar narrativas, memórias e sensibilidades.

Dessa forma, o projeto se afirma como uma prática pedagógica e política que promove a escuta, a imaginação crítica e a reflexão coletiva. Ele se desenvolve em parceria com o Festival EntreTodos, com o qual serão discutidas temáticas de direitos humanos que incluem afrodescendentes, indígenas, migrantes e refugiados, mulheres, comunidade LGBT, crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, diversidade religiosa, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, mortos e desaparecidos, combate ao trabalho escravo e à tortura, além de outras violações dos direitos humanos.

Cabe destacar que o território do CEU Casa Blanca, situado no distrito do Campo Limpo, na zona sul de São Paulo, é um dos espaços periféricos da cidade mais marcados por desigualdades estruturais. Projetos culturais e educativos realizados nesse contexto têm o potencial de ir além da sensibilização sobre violações de direitos pouco repercutidas, como a transfobia e o capacitismo, funcionando também como instrumentos de denúncia e reivindicação por políticas públicas que dialoguem diretamente com a realidade da comunidade onde educadores e educadoras estão inseridos.

Se observarmos os dados mais recentes do Mapa da Desigualdade 2024³¹ e outras fontes oficiais, como a PNAD Contínua (IBGE, 2024),

³¹ REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da Desigualdade de São Paulo 2024. São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2024. Disponível em: [<https://www.nossasaopaulo.org.br/2024/11/27/mapa-da-desigualdade>]. Acesso em: 16 maio 2025.

revelam a urgência de ações integradas em Direitos Humanos neste território. O distrito do Campo Limpo apresenta indicadores críticos de desigualdade, por exemplo na área de violência estrutural, o distrito registrou 18,16 casos de violência racial por 10 mil habitantes em 2024, uma taxa 51 vezes superior à de distritos como a Barra Funda, que registrou apenas 0,36 casos³². Essa disparidade explicita a vulnerabilidade das populações periféricas, especialmente negras, a crimes motivados por discriminação, reforçando a necessidade de políticas antirracistas, de proteção social e de acesso à justiça.

Em relação à desigualdade econômica, os dados mostram a profundidade da desigualdade do Campo Limpo. Enquanto o distrito de São Domingos, na zona norte, apresenta uma renda média de R\$ 8.515,29, os rendimentos médios da população do Campo Limpo são de R\$ 2.503,43, muito abaixo das áreas elitizadas da cidade. Além disso, as regiões periféricas da zona sul receberam apenas 10,57% da renda total da cidade em 2024, evidenciando uma exclusão econômica histórica que contribui para ciclos persistentes de pobreza e vulnerabilidade.

A desigualdade também se expressa de forma contundente nos indicadores de saúde. A idade média ao morrer no distrito do Campo Limpo é de 67 anos, em contraste com os 82 anos registrados em distritos como Alto de Pinheiros. Essa diferença evidencia como as desigualdades vividas pelos moradores do território periférico onde está inserido o projeto de intervenção impactam diretamente a vida da população³³.

Na área da educação, o Campo Limpo dispõe de uma rede

³² IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023 / IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. 16 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em: 16 maio 2025.

³³ Outros dados do Mapa da Desigualdade também chamam a atenção para a região do Campo Limpo, como a precariedade da infraestrutura urbana que apresenta a pior velocidade média de ônibus da cidade, com apenas 16,19 km/h, o que impacta diretamente o acesso a empregos, escolas, hospitais e outros serviços essenciais. Na área habitacional, o cenário é igualmente preocupante: 35% dos domicílios no distrito vizinho de Vila Andrade estão em favelas — um contexto compartilhado pelo Campo Limpo, onde a ausência de saneamento básico, pavimentação e urbanização adequadas intensifica as vulnerabilidades sociais.

significativa de escolas e centros educativos públicos. A região conta com oito CEUs vinculados à Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, além de escolas regulares, unidades de tempo integral e centros voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, os desafios permanecem expressivos. Um exemplo claro está na EJA, onde o distrito abriga o CIEJA Campo Limpo, um centro de referência para o atendimento de adultos com deficiência. Apesar dessa estrutura, as políticas públicas enfrentam dificuldades no território. Entre 2020 e 2023, as matrículas na EJA registraram uma queda de 61,9%, enquanto o ensino noturno da rede estadual paulista sofreu uma redução de 8,7%. Esses dados revelam um agravamento da exclusão escolar de jovens e adultos, especialmente em áreas como o Campo Limpo³⁴.

Essa redução está diretamente relacionada à expansão do Programa de Ensino Integral (PEI), que, apesar ter como princípio a ampliação das possibilidades formativas para os jovens, acabou por reduzir a oferta de modalidades educacionais mais flexíveis, incompatíveis com a realidade de estudantes que trabalham, cuidam da casa ou enfrentam condições socioeconômicas adversas (Silva et al., 2019, p. 481). Além disso, a combinação entre baixa oferta de empregos formais (0,11%) e rendimentos insuficientes intensifica os ciclos de pobreza. O coeficiente de Gini³⁵ da cidade de São Paulo, que permanece elevado em 0,61, revela uma das maiores concentrações de renda do país, realidade ainda mais cruel quando observada a partir da vivência cotidiana nos bairros periféricos, como do Campo Limpo.

Nesse cenário, iniciativas educativas e culturais desenvolvidas no CEU Casa Blanca, tornam-se ainda mais relevantes. Ao promover reflexões

³⁴ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

³⁵ O coeficiente de Gini é um indicador estatístico criado pelo economista italiano Corrado Gini em 1912, amplamente utilizado por instituições como a ONU e o Banco Mundial para medir o grau de desigualdade na distribuição de renda, riqueza ou outros recursos dentro de uma população.

críticas sobre temas como diversidade, direitos humanos, inclusão e justiça social, esses projetos ajudam a conectar os conteúdos pedagógicos e artísticos — como os curtas-metragens exibidos — com a realidade concreta vivida pelas comunidades locais. São ações que não apenas sensibilizam, mas também geram engajamento e mobilização social. Ao chamar atenção para a invisibilidade de pautas relacionadas com os Direitos Humanos, como a transfobia, o capacitismo e o racismo estrutural, essas iniciativas contribuem para a formulação de propostas e a reivindicação de políticas públicas territoriais que dialoguem com as especificidades da população atendida.

Assim, o espaço formativo proposto por este projeto, sediado no CEU Casa Blanca, visa conscientizar a comunidade local por meio da formação continuada dos educadores, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. O cinema será utilizado não apenas como entretenimento, mas como uma instrumento educativa que transmite valores, conhecimentos e estimula debates enriquecedores. Conforme destacam Pipano e Migliorin (2019, p. 40), o cinema incentiva a reflexão, a pesquisa, a autoexpressão e a criatividade, desbloqueando seu potencial como ferramenta de transformação social e engajamento democrático:

O cinema não pode nada. [...] O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potenciais sensíveis de um filme (Migliorin; Pipano, 2019. p.40).

O cinema no ambiente educativo portanto, coloca em xeque hierarquias de saberes e estabelece o princípio de igualdade como ponto principal dos processos, já que ao promover a dimensão estética da emancipação, a leitura que cada um tem da fruição de um filme, quebra a ordem dos discursos “que explicam e aqueles que são explicados” (Migliorin, 2019. pp. 72-73). Ao promover o encontro mediado pelos curtas-metragens, o projeto de intervenção não propõe, nesta perspectiva, explicar os filmes, mas aproveitar a potência educativa que a obra pode promover em cada um

dos participantes. Por isto, nesta perspectivas vivenciais, os autores advogam pela fruição dos filmes como recursos de aprendizagem e buscando não explicar o que o filme “tem a ensinar”, mas o que podemos aprender em coletivo ao fruirmos juntos determinada obra.

A promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas brasileiras representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais potentes estratégias para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. O presente projeto propõe-se realizar a exibição da Mostra do Festival Entre Todos no Centro de Educação em Direitos Humanos, sediado no CEU Casa Blanca, que tem como princípio o poder das narrativas audiovisuais como promotoras de sensibilização para a promoção da Educação em Direitos Humanos, diversidade e inclusão.

A escolha do tema justifica-se pela constatação de que, mesmo após a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, persistem profundas contradições e desigualdades no reconhecimento e efetivação dos direitos das minorias. Como destaca Rodrigues (1999), a descentralização federativa não foi suficiente para transformar a realidade de grupos historicamente marginalizados, evidenciando a necessidade de ações educativas que promovam uma democracia de alta intensidade, conforme propõe Santos (1997). Nesse contexto, os espaços educativos, especialmente a escola, emerge como espaço privilegiado para o enfrentamento de preconceitos, discriminações e injustiças, sendo a Educação em Direitos Humanos (EDH) fundamental para a valorização das trajetórias e diferenças presentes na comunidade escolar¹.

A pergunta de pesquisa que orienta este trabalho é: de que maneira a realização de uma mostra de curtas-metragens seguida de cinedebate³⁶ pode promover a conscientização e a defesa dos direitos humanos na comunidade escolar e no entorno do CEU Casa Blanca,

³⁶ O cinedebate é uma estratégia utilizada em ambientes educativos para integrar a exibição de filmes seguida de um debate estruturado sobre os temas abordados na obra audiovisual. Essa prática busca aproveitar o potencial “desestabilizador” do cinema para promover a reflexão crítica, o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, estimulando a construção coletiva de conhecimento e a aproximação de diferentes saberes e realidades. Como destaca Berti e Carvalho: “O cinema, com seus filmes, não está aí para ‘poupar’ os espectadores, mas, sim, para promover um encontro avassalador com a arte” (2013, p. 186).

contribuindo para a valorização da diversidade e o combate aos preconceitos?

A hipótese central é que a utilização dos curtas do Festival EntreTodos como disparador de debates e reflexões sobre temas sensíveis³⁷ (Tutiaux-Guillon, 2011) e, muitas vezes, considerados tabus no ambiente escolar, pode sensibilizar e conscientizar educadores, estudantes e familiares sobre a importância dos Direitos Humanos, promovendo uma mudança de percepção e de práticas cotidianas. Ao criar um ambiente de escuta, respeito e valorização das diferenças, espera-se que a intervenção contribua para a formação de sujeitos mais críticos, empáticos e engajados na defesa dos direitos de todos. Neste sentido, a EDH não se apresenta como um processo de mera transmissão de conteúdos ou conhecimentos, mas sim como uma mudança de atitude diante do diferente e do diverso, conforme propala a professora Vera Candau (2008).

Para Candau, a EDH, abrange três dimensões fundamentais que contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A primeira dimensão refere-se à formação de sujeitos de direitos, ressaltando que os direitos humanos não devem ser vistos como concessões dos governantes, mas como prerrogativas inerentes a todos os indivíduos. Essa dimensão engloba aspectos éticos, político-sociais e práticos do cotidiano, promovendo uma compreensão ampla e concreta dos direitos humanos, que vai além da abordagem teórica.

A segunda dimensão está voltada ao empoderamento daqueles que, historicamente, foram privados de poder ou de condições para influenciar os processos coletivos da sociedade. Trata-se do reconhecimento e valorização dos grupos excluídos e discriminados, incentivando sua organização e

³⁷ Utilizamos aqui a concepção de temas sensíveis desenvolvida pela historiadora francesa Nicole Tutiaux-Guillon, conforme discutido por Gil e Eugênio (2018) no dossiê sobre Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis da Revista História Hoje. Nessa perspectiva, temas sensíveis são aqueles carregados de emoção, social e politicamente controversos, que envolvem o confronto de valores, interesses e diferentes visões de mundo. Sua sensibilidade é contextual e histórica, podendo variar de acordo com o tempo, o espaço e os grupos sociais envolvidos (Tutiaux-Guillon; Gil e Eugênio, 2018).

participação ativa na vida social e política.

Já a terceira dimensão propõe uma "educação para o nunca mais" com o objetivo de fomentar uma sociedade verdadeiramente democrática (Candau, 2008, p. 295). Isso significa romper com a cultura do silêncio e da impunidade, reconhecendo a pluralidade étnica e cultural que compõe a identidade nacional como um elemento essencial na promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Tendo como base estas dimensões da EDH o projeto de intervenção buscará conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar, por meio de seus educadores, sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade, reconhecendo a escola como um ambiente inclusivo onde todos os estudantes e familiares, independentemente de suas origens ou condições, sintam-se respeitados e valorizados. Também é uma oportunidade de fornecer aos educadores ferramentas e conhecimentos necessários para abordar temas de Direitos Humanos de maneira eficaz e sensível. Utilizando o cinema como disparador de temáticas que muitas vezes são vistas como tabu dentro da escola. Como destaca Costa e Rêses (2015) os Direitos Humanos, se relacionam com diversidade e inclusão, se materializam em temáticas específicas como as trazidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Assim, implementar um cinedebate voltado para a exibição e discussão de curtas- metragens que abordem os direitos humanos, com foco em produções que retratem a realidade de afrodescendentes, indígenas, mulheres, comunidade LGBT, entre outros, permite desenvolver um olhar interdisciplinares na própria “educação do olhar”, que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, artes e língua portuguesa, para explorar as diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos. Por exemplo, tratar questões das interseccionalidades entre cultura afro-brasileira e os desafios enfrentados pela comunidade LGBTQI+, negra e periférica pode potencializar a busca por políticas publicas tão necessárias no território

do Campo Limpo como verificamos pelos dados oficiais.

Portanto, ao implementar este projeto, espera-se não apenas cumprir os requisitos legais, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006), mas também promover uma educação transformadora que valorize a diversidade, combata o preconceito e contribua para a formação de uma comunidade mais crítica e cidadã, tendo a arte, no caso a sétima arte, como ponto de partida para a criação de empatia e de conscientização de direitos tão necessária ao se tratar dessas temáticas. A intervenção tem como objetivo alcançar a reflexão crítica dos professores sobre os Direitos Humanos a partir da linguagem audiovisual.

Para tanto, como reiterado anteriormente, parte-se da hipótese de que a utilização de curtas-metragens, aliada a espaços de debate, pode mostrar-se eficaz para ampliar o entendimento dos educadores sobre temas complexos e pertinentes ao contexto educacional.

Nesse sentido, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, organizados da seguinte forma: (1) uma contextualização do cinema como promotor dos Direitos Humanos, com ênfase na Mostra Entretodos enquanto potencialidade educativa; (2) a descrição detalhada da atividade de intervenção, bem como da metodologia de cinedebate proposta pela mostra competitiva de curtas-metragens em Direitos Humanos; (3) a análise dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos participantes, utilizando a metodologia narrativa; e (4) as considerações finais, que discutem os desafios e as perspectivas para a consolidação da Educação em Direitos Humanos (EDH) no contexto do CEU Casa Blanca e no território do Campo Limpo.

Diante do exposto, impõe-se a seguinte questão: como potencializar a atuação da escola e de seus educadores para que o respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à inclusão se torne, de fato, um princípio estruturante das práticas pedagógicas e das relações sociais no ambiente escolar? É possível sensibilizar os educadores para

temas sensíveis e complexos a partir do audiovisual para incentivá-los a trabalhar com eles em seus fazeres pedagógicos?

2. CINEMA, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO CEU CASA BLANCA

“Os preconceitos são em um terreno em que você não combate com a leis, por isso a educação é importante. A educação é um dos caminhos para combater os preconceitos, não as leis”.

Kabengele

Munanga (2012)

A proposta de intervenção apresentada visa promover a articulação entre escola, cultura e comunidade, fortalecendo o CEU Casa Blanca como espaço de formação, diálogo e produção de conhecimento. Como destacamos anteriormente o público-alvo é composto por educadores formais e não formais, lideranças comunitárias, bibliotecários e demais agentes culturais do território, com especial atenção à atuação junto às juventudes e à mediação cultural. O cinema, entendido como linguagem, prática cultural e política, é o eixo central da ação, priorizando curtas-metragens participantes da Mostra EntreTodos de Direitos Humanos realizadores e tendo o cinedebate como dispositivo metodológico³⁸. Deste

³⁸ Tomamos a ideia de cinedebate a partir dos escritos de Cláudia Mogadouro sobre cineclube educativos e a importância que dá para o momento do debate após a exibição. Como destaca: Importante também que o cineclube se diferencie pelo “ritual” do cinema (sala de projeção, regularidade, sala escura) e se garanta a “roda de conversa” ao final. Uma simples sessão de desenho na escola não é um cineclube. As crianças desde bem pequenas podem aprender que há filmes muito diferentes uns dos outros e que a sua experiência pode ser diferente da experiência do seu amigo. Trocar ideias e respeitar opiniões diferentes da sua é um aprendizado fundamental para a formação humanista das crianças. MOGADOURO, Cláudia. A volta da cultura cineclubista? Disponível em: <https://www.janelaaberta.org/p/artigos.html>. Acesso em: 22 maio 2025.

modo, a seguir, pretendo a apresento uma base estrutural de argumentação teórica para fundamentar o projeto, articulando autores e conceitos essenciais para o debate.

Para fundamentar a centralidade do cinema como linguagem e prática cultural nos espaços educativos, recorreremos aos princípios pedagógicos de Paulo Freire (1991a), que entende a educação como prática da liberdade e do diálogo. Para Freire, o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes, experiências e promovendo a escuta, o diálogo e a problematização do mundo.

Nesse sentido, ao incorporarmos os curtas-metragens do Festival EntreTodos, dialogamos com uma proposta de ampliação de repertório cultural e formativo. Como ponto de partida, propomos discutir e aprofundar conceitos fundamentais para o trabalho com cinema na educação. O termo cinema aqui não se restringe à sua dimensão artística e técnica, mas se afirmar como linguagem e prática cultural capaz de mobilizar narrativas, memórias, sensibilidades e disputas de sentidos sobre o mundo (Duarte, 2009, p.15).

Na perspectiva do nosso projeto, o cinema na escola ultrapassa a função de mero suporte ilustrativo para os conteúdos curriculares e se consolida como prática pedagógica e política para promoção da EDH. Uma prática que fomenta a escuta, estimula a imaginação crítica e promove a reflexão coletiva.

Optamos por priorizar os curtas-metragens como uma forma acessível, potente e dinâmica de introduzir o trabalho com obras audiovisuais, com ênfase nas produções independentes, trazidas pelo Festival EntreTodos, especialmente no cinema negro, indígena e de realizadores periféricos. O cinedebate, por sua vez, é entendido como um dispositivo metodológico que articula fruição estética e diálogo crítico, potencializando a formação ética, cidadã e sensível a partir da experiência dos espectadores com os filmes (Sousa, 2024).

Nessa perspectiva, o cinema não se reduz a um recurso didático

complementar, mas se afirma como uma linguagem potente, capaz de ativar memórias, mobilizar sensibilidades e construir coletivamente o conhecimento. Ao trazer para a cena múltiplas vozes, olhares e experiências, o cinema amplia o repertório cultural dos sujeitos e permite a problematização de temas centrais para a comunidade (Fresquet, 2013, p. 34).

A experiência estética proporcionada pelo audiovisual, ao mesmo tempo em que sensibiliza, convoca à reflexão e ao diálogo, constituindo-se como prática pedagógica e política, alinhada à perspectiva democrática defendida por Migliorin (2010)³⁹ e Fresquet (2013). Como afirmam os autores, há no cinema, quando presente na educação, uma igualdade que emerge da própria natureza das imagens, fundamental para uma educação emancipadora, pois “quebra hierarquias ao utilizar aparatos técnicos centrados no audiovisual — todos aprendemos ao redor da câmera” (Fresquet, 2013, p. 23).

Além disso, o cinema enquanto prática cultural é atravessado por disputas de sentidos e representações. Como destaca bell hooks, o cinema é um terreno de luta simbólica, onde se produzem e se contestam narrativas hegemônicas sobre raça, gênero, classe e território. A valorização do cinema negro, indígena e periférico, nesse contexto, é fundamental para romper com a lógica colonial e eurocêntrica que historicamente marcou a produção e circulação audiovisual no Brasil. hooks argumenta que a experiência de ver filmes é sempre situada, atravessada por relações de poder e desejo e que “filmes também podem ser um canal de experiência compartilhada, um ponto de partida comum a partir do qual públicos diversos podem dialogar sobre assuntos polêmicos” (hooks, 2023, p. 19), sendo necessário criar espaços de

³⁹ Na argumentação de Migliorin: “O cinema não pede nada, apenas se aconchega nas capacidades sensíveis dos sujeitos comuns. Para ser um espectador de cinema, a igualdade e a possibilidade de fruição é anterior a qualquer hierarquia. O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória” (Migliorin, 2010, p. 112).

fruição e debate que reconheçam e potencializem as experiências diversas dos sujeitos, sobretudo em espaços periféricos como o que estamos inseridos.

Como vimos na introdução, a presença do cinema na escola, historicamente, esteve muitas vezes vinculada à função de ilustrar conteúdos curriculares ou reforçar valores normativos. No entanto, autores como Alain Bergala (2008) propõem uma virada epistemológica ao pensar o cinema como arte e experiência sensível, capaz de provocar o pensamento, a imaginação e a escuta. Para Bergala, o cinema deve ser introduzido na escola não como ferramenta utilitária, mas como linguagem autônoma, que desafia o olhar e amplia o horizonte dos estudantes. E neste caso, possibilitar aos docentes a fruição estética de produções contra hegemônicas pode ser capaz de mobilizar afetos em prol de uma Educação em Direitos Humanos que saia do plano da teoria para o concreto do vivenciado no território.

Como enfatiza o próprio site oficial do Festival EntreTodos:

Dos afetos fazemos laços de troca com parceiros e com o público. O cinema é uma poderosa ferramenta artística e pedagógica para sensibilizar, mobilizar e alimentar mentes de todas as idades na direção da compreensão e da empatia de e com o OUTRO. ENTRETODOS é justamente o espaço empático necessário entre o EU e o OUTRO para que, juntos ou separados, possamos pensar e moldar um mundo enraizado na pulsão de VIDA. Descartamos toda política e sociedade genocida, toda forma de violência contra os corpos da terra e dos homens, denunciemos necropolíticas e desigualdades. (Entretodos, 2023)⁴⁰.

Bergala (2008) defende que a escola é o lugar onde se pode aprender a ver, a escutar, a sentir e a pensar o cinema⁴¹. O contato com obras

⁴⁰ ENTRETODOS. Quem somos. Disponível em: <https://entretodos.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

⁴¹ No ensino público francês, Bergala propôs a chamada “pedagogia do fragmento”, na qual os educandos assistiam a trechos de filmes, analisando planos e buscando reconhecer as características da produção de determinados cineastas. Assim como, ao aprender pintura a óleo, é possível identificar os traços e linhas específicos de um pintor, ao observar pequenos fragmentos de filmes é possível captar “a arte de um cineasta e um momento da história do cinema” (Bergala, 2008, p. 125)

audiovisuais, especialmente curtas-metragens de diferentes origens e estéticas, possibilita a estudantes e educadores o acesso a outras formas de narrar e representar o mundo, valorizando a pluralidade cultural e estimulando a criticidade diante do diferente. Nesse contexto, o cine-debate emerge como um dispositivo metodológico privilegiado, capaz de articular a fruição estética ao diálogo crítico, promovendo, assim, uma formação ética e cidadã.

A abordagem proposta por Bergala dialoga com a perspectiva freireana de educação problematizadora, ao reconhecer o cinema como provocador de perguntas, inquietações e novas formas de ver e estar no mundo. O cinema na escola, portanto, ultrapassa a lógica da transmissão de conteúdos e se afirma como prática pedagógica e política, capaz de fomentar a escuta, a imaginação crítica e a reflexão coletiva.

O cine-debate, entendido como espaço de fruição estética e diálogo crítico, é central na proposta de intervenção. Inspirado nos círculos de cultura de Paulo Freire (1991a), o cine-debate propicia a escuta ativa e o compartilhamento de experiências, reconhecendo os participantes como sujeitos de saber. O filme, ao ser exibido, não encerra sentidos, mas abre possibilidades de leitura, interpretação e debate, mobilizando afetos, memórias e visões de mundo.

Assim, como defendia Freire para os círculos de cultura:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em **assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem**. E o aprendizado (...) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui, assim, em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse **central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica**. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente **se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social**. (Freire, 1991a, p. 7)⁴²

Partindo destes pressupostos e tomando as propostas de hooks,

⁴² Optou-se por grifar as partes que se relacionam diretamente com esta pedagogia para a prática da liberdade, que embasa a proposta de cinedebate deste trabalho.

onde o debate coletivo em torno do cinema é fundamental para a construção de uma pedagogia crítica, pois permite “desnaturalizar” as imagens e discursos veiculados pelas mídias, problematizando estereótipos e desigualdades. O cinedebate, ao valorizar a experiência do espectador e promover o diálogo horizontal, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em seus contextos. Assim, como vimos ao longo das disciplinas da Especialização em Educação em Direitos Humanos, ao refletirmos sobre outra obra de Paulo Freire (1996) que predizia em Pedagogia da Autonomia ao referir-se à “educação como forma de intervenção no mundo” (p.110), onde refletia que a escola e ao professor cabe a opção, política, de conformar a hegemonia da classe dominante ou desmascará-la, assumindo postura crítica e fazendo com que os educandos também despertem para o lugar que ocupam no mundo, bem como para as possibilidades de melhoria de suas condições, de atuação contra as transgressões de seus direitos.

Podemos afirmar que a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social fundamentada nos seguintes princípios debatidos durante os módulos do EDH/UFABC: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental é essencial para uma educação socialmente referenciada.

Porém, como destacam os professores Rodrigues e Castro (2008) a redemocratização do Brasil após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) gerou contradições em relação aos direitos das minorias, os chamados Direitos da Diversidade, devido à persistência de desigualdades socioeconômicas e à falta de efetiva implementação destes direitos. Embora tenha havido uma transferência de poderes para os estados e municípios, as minorias continuam marginalizadas e politicamente fragilizadas. A descentralização federativa revela sua insuficiência em desencadear uma transformação significativa no cenário político nacional, o

que culmina em contínuas violações dos Direitos Humanos e na opressão persistente dos grupos minoritários. Esta aparente contradição ressalta a lacuna entre os princípios democráticos proclamados na Constituição de 1988 e a efetivação dos Direitos das Minorias, revelando um enorme desafio na busca por uma democracia verdadeiramente justa e inclusiva, ou como diria Santos (1997), uma democracia de alta intensidade. Deste modo, a implementação da Educação em Direitos Humanos no Ensino Básico desempenha um papel fundamental na promoção da conscientização, do respeito à dignidade humana e na formação de cidadãos mais críticos, tolerantes e engajados na defesa de seus direitos. No contexto do CEU Casa Blanca, onde se propõe desenvolver o projeto de intervenção voltado à promoção da EDH, essa abordagem se revela essencial para enfrentar preconceitos, discriminações e injustiças, além de fortalecer a valorização das diferentes trajetórias, culturas e faixas etárias atendidas pela unidade educacional.

Nesse cenário, o cinedebate se destaca como uma potente ferramenta pedagógica que articula escola, cultura e comunidade. Ao reunir educadores, estudantes, lideranças locais e agentes culturais em torno de temas relevantes para o território, o cinedebate amplia o diálogo, estimula reflexões críticas e fortalece os vínculos comunitários.

A EDH, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos. Ela se materializa nas metodologias e nas práticas pedagógicas, priorizando uma abordagem inclusiva, participativa e voltada para a transformação social. Como destaca os professores na live “Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta” (2020), que reforça essa perspectiva, ao destacar a importância de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na construção coletiva e na valorização da diversidade.

Na live, a professora Ana Maria Dietrich ressalta o papel central das universidades na promoção de uma educação interdisciplinar, comprometida com a memória, a verdade e a justiça, especialmente no enfrentamento das violações aos direitos humanos. Ela também evidencia a

necessidade de articulação entre a mídia, a educação básica, o ensino superior e os processos educativos informais, ampliando, assim, o impacto e o alcance das práticas de EDH. Entre os temas discutidos, destacam-se a reparação histórica, a justiça de transição e a valorização de múltiplas narrativas — elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Na live também ressalta que esse processo exige engajamento ativo, mobilização e ativismo, reconhecendo os desafios impostos à transformação social e à superação das desigualdades que afetam especialmente comunidades historicamente marginalizadas.

No mesmo sentido Wilson Roberto Batista exemplificou trazendo uma reflexão sobre a educação como um direito democrático, e não como um privilégio. Defendendo a construção de um currículo escolar ancorado nos princípios da igualdade, da liberdade e da emancipação, alinhado a uma perspectiva socialista, na qual a educação se constitui como instrumento de transformação social. Nesse contexto, valorizar a diversidade e reconhecer as subjetividades torna-se essencial para o exercício pleno da cidadania.

Em síntese, a Educação em Direitos Humanos se configura como um caminho para a construção de uma sociedade alicerçada na justiça social, na valorização das diferenças e no reconhecimento da subjetividade de cada indivíduo como sujeito de direitos.

Por isto, a abordagem de Candau (2008), que destaca a importância de contextualizar os processos educativos e dar concretude aos objetivos propostos, será central para a condução deste projeto. Assistir aos curtas produzidos por sujeitos diversos permitirá que os professores não apenas compreendam os direitos humanos de forma cognitiva, mas também sejam provocadas a refletir sobre atitudes e comportamentos, favorecendo transformações pessoais e coletivas.

O cinedebate envolverá provocações com o objetivo de superar exclusões de saberes, estimular o empoderamento de grupos historicamente marginalizados e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos — especialmente no que se refere à população negra e periférica. Nesse

percurso, serão debatidos o reconhecimento de referências culturais significativas para grupos apresentados nas obras cinematográficas, buscando discutir os vínculos identitários e culturais por meio de narrativas que dialogam com as vivências dos próprios educadores.

Assim como defende Candau (2008), a Educação em Direitos Humanos será fundamental para o desenvolvimento crítico dos educadores, permitindo-lhes superar silenciamentos e apagamentos — próprios e de outros — e fortalecendo sua capacidade de reivindicar direitos diante do Estado, além de resistir aos epistemicídios, conforme alerta Santos (1997, p. 208).

Dentro dessa proposta, a valorização do cinema negro, indígena e periférico surge como eixo estruturante da proposta, em consonância com uma perspectiva decolonial e antirracista. Referências como bell hooks ressaltam a importância da produção e circulação de narrativas que afirmem as identidades historicamente subalternizadas e questionem as representações hegemônicas. O cinema, portanto, assume um papel de resistência e afirmação, capaz de mobilizar memórias, afetos e projetos de mundo, tornando-se uma poderosa ferramenta de transformação social e educativa.

Hooks enfatiza que “a representação é um campo de batalha” (hooks, 2019, p. 6), onde se disputam sentidos sobre quem somos e sobre o que podemos ser. O acesso a obras audiovisuais produzidas por sujeitos negros, indígenas e periféricos permite aos participantes do projeto reconhecerem-se como protagonistas de suas histórias, fortalecendo a autoestima e o pertencimento. O cinema, ao dar visibilidade a outras experiências e sensibilidades, contribui para a construção de uma educação antirracista, plural e democrática. A produção audiovisual periférica, ao afirmar outras estéticas e narrativas, desafia o cânone e amplia o horizonte de possibilidades para as juventudes do território. O cinema, nesse contexto, é prática de liberdade, de denúncia e de criação de novos mundos possíveis.

A proposta de intervenção parte do reconhecimento de que a escola não é espaço isolado, mas parte de uma rede mais ampla de relações com a cultura e a comunidade. A articulação entre diferentes agentes — educadores, bibliotecários, lideranças comunitárias, agentes culturais — é

fundamental para potencializar as práticas pedagógicas e culturais no território. O CEU Casa Blanca, ao reunir múltiplos equipamentos e públicos, constitui-se como espaço privilegiado para a produção coletiva de conhecimento e para o fortalecimento do tecido social.

Novamente é Paulo Freire que destaca a importância da participação ativa dos sujeitos na construção de projetos educativos, valorizando o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade (Freire, 1991b). O trabalho com cinema, nesse contexto, é oportunidade para articular saberes e experiências diversas, promovendo o encontro entre escola, cultura e comunidade. A mediação cultural, entendida como prática de escuta e tradução entre diferentes universos simbólicos, é central para garantir a participação efetiva dos sujeitos e para respeitar suas trajetórias e identidades. Como destaca Freire,

A prática educativa é uma prática de liberdade, o que implica o diálogo como um ato de coragem, no qual dialogar significa fazer com que o outro pense, e juntos pensar o mundo para transformá-lo (Freire, 2011, p. 83).

A valorização das experiências dos educadores formais e não formais, bem como das lideranças comunitárias, é fundamental para o êxito da proposta. Ao reconhecer esses sujeitos como agentes transformadores, o projeto contribui para a construção de uma educação emancipadora, comprometida com a justiça social e com a transformação do território.

O cinema, enquanto linguagem artística e prática cultural, é também poderoso dispositivo para a sensibilização e para a promoção da empatia. A experiência estética, ao mobilizar afetos e emoções, favorece a compreensão do outro e a construção de laços de solidariedade. Como destaca hooks, “o cinema pode ser espaço de encontro, de partilha, de construção de uma ética do cuidado e da responsabilidade com o outro” (hooks, 2023).

A proposta de intervenção, ao priorizar o cinedebate e a valorização de narrativas diversas, busca criar espaços de escuta e de trocas afetivas,

fortalecendo o sentido de comunidade. O cinema, ao dar visibilidade a experiências de dor, luta, resistência e esperança, contribui para a formação de sujeitos sensíveis às desigualdades e comprometidos com a transformação social.

A dimensão afetiva da experiência cinematográfica é fundamental para a construção de uma educação integral, que reconheça os sujeitos em sua complexidade e pluralidade. O cinema, ao articular razão e sensibilidade, conhecimento e emoção, potencializa a formação ética e cidadã, alimentando a pulsão de vida e o desejo de um mundo mais justo e solidário.

Assim, podemos afirmar que a EDH é essencial para que a escola se torne um espaço onde os estudantes se sintam seguros para manifestar suas diferenças e a diversidade existente na sociedade. A escola que promove EDH é capaz de se tornar um espaço de reconhecimento dos direitos das minorias e de respeito à diversidade.

Retomando as três dimensões da EDH propostas por Candau (2008), de que a EDH deve ser uma educação permanente, continuada e global; está voltada para a mudança cultural e é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como reafirmou freire diversas vezes. afirmou Paulo.

Nessa perspectiva, trabalhar com os educadores na compreensão de que são agentes de transformação social é fundamental para a promoção de uma educação pautada nos direitos humanos. Trata-se de reconhecer que, ao se perceberem como sujeitos ativos, eles podem colaborar na construção do que Alain Touraine (1996) define como uma “escola democratizante” — um espaço que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se compromete com a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

A proposta de uma escola democratizante, ou “escola do sujeito”, segundo Touraine, enfatiza que construir a democracia não se resume ao

ensino formal de conhecimentos acadêmicos, mas envolve a criação de ambientes educacionais inclusivos, onde o respeito mútuo, o diálogo e a abordagem de temas transversais fortalecem os valores democráticos e os direitos humanos (Touraine, 1996).

Portanto, o direito universal à educação está assegurado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”. Como ressalta Freitas (2020), esse direito constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento individual, coletivo e para o fortalecimento da democracia.

No entanto, é preciso reconhecer que a existência desse direito — tanto no âmbito internacional quanto nas legislações nacionais — não garante, por si só, o acesso, a permanência e o sucesso na educação formal. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, a efetivação desse direito permanece como um desafio constante, resultado de lutas sociais, mobilizações comunitárias e da construção de políticas públicas voltadas à inclusão e à equidade.

Assim, a concretização do direito à educação não é responsabilidade exclusiva do Estado, ainda que ele tenha a obrigação legal e moral de garanti-lo nas três esferas de governo — federal, estadual e municipal. Esse é também um compromisso coletivo, que exige o engajamento ativo da sociedade civil, das famílias, das comunidades e dos próprios educandos na defesa e na reivindicação desse direito. Como bem afirma bell hooks (1994, p. 48), “a produção desses trabalhos [no enfrentamento do machismo e do racismo] não é tarefa exclusiva nem das mulheres brancas nem das negras; é uma obra coletiva”.

A fundamentação teórica apresentada sustenta a proposta de intervenção no CEU Casa Blanca, ao articular autores e conceitos que compreendem o cinema como linguagem, prática cultural e política. A partir das reflexões de Paulo Freire, bell hooks e Alain Bergala, defende-se uma abordagem do cinema na escola que vá além da mera ilustração de conteúdos. O cinema é entendido como uma ferramenta que promove a

experiência estética, o pensamento crítico, a escuta sensível e a formação ética e cidadã.

Nessa perspectiva, o cinedebate se apresenta como um dispositivo metodológico potente, que estimula o diálogo, a escuta e o encontro entre diferentes sujeitos, fortalecendo a articulação entre escola, cultura e comunidade.

A valorização do cinema negro, indígena e periférico torna-se central na construção de uma educação antirracista e decolonial, capaz de reconhecer, acolher e potencializar as experiências e as trajetórias dos sujeitos do território. Ao mobilizar afetos, memórias e vivências, o cinema contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social.

O CEU Casa Blanca, como espaço de encontro, cultura e produção de conhecimento, ocupa um papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas e culturais inovadoras. Práticas essas que, além de fortalecerem o tecido social, alimentam a pulsão de vida e reafirmam o direito de existir, resistir e sonhar dentro do território.

3. PROJETO DE INTERVENÇÃO: CINEDEBATE E PRÁTICAS EM DIREITOS HUMANOS

3.1 Contextualização do Local: CEU Casa Blanca e o Território do Campo Limpo

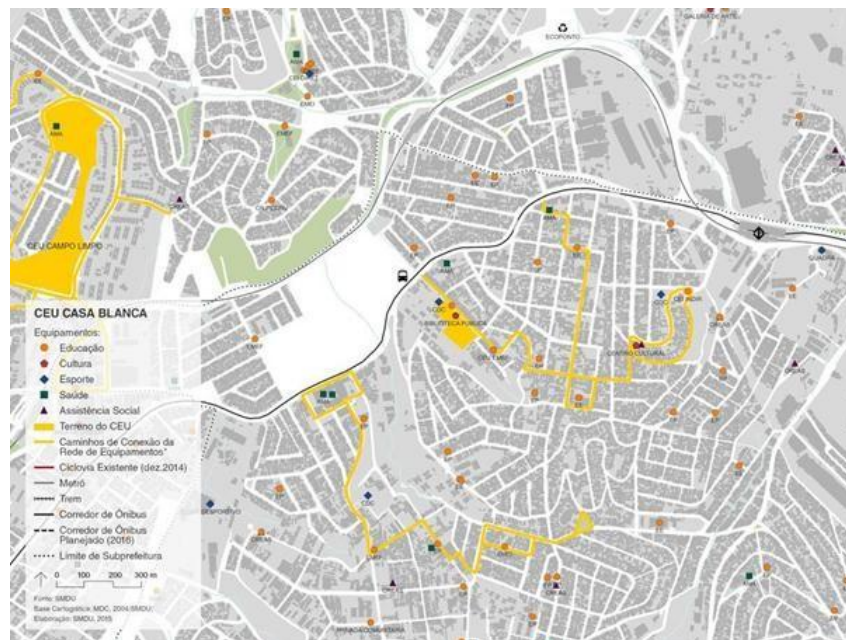
O projeto de intervenção poderá ocorrer no CEU Casa Blanca, localizado no distrito do Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo. Este território é marcado por profundas desigualdades estruturais que impactam diretamente a vida da população periférica. Nesse contexto, iniciativas culturais e educativas desenvolvidas no espaço têm o potencial não apenas de sensibilizar sobre violações de direitos humanos, que muitas vezes são invisibilizados (como a transfobia e o capacitismo), mas também de se constituírem como ferramentas de conscientização e reivindicação

por políticas públicas que dialoguem com as realidades locais.

Como já destacado, os dados mais recentes do Mapa da Desigualdade (2024), assim como da PNAD Contínua (IBGE, 2024), evidenciam a urgência de ações integradas de promoção dos Direitos Humanos no território. O distrito do Campo Limpo apresenta indicadores críticos de desigualdade social e violência estrutural, explicitando a vulnerabilidade de populações periféricas, especialmente da população negra, a crimes motivados por discriminações diversas. Este cenário reforça a necessidade de políticas públicas antirracistas, de proteção social e de garantia de acesso à justiça.

Diante disso, a escolha do CEU Casa Blanca como possível local de desenvolvimento do projeto de intervenção se justifica tanto pela sua relevância no território quanto pela sua função como polo de cultura, esporte, educação e lazer. Inaugurado em 27 de junho de 2004, o CEU, anteriormente denominado CEU Jardim São Luiz, recebeu o nome de CEU Casa Blanca por estar localizado especificamente no bairro Jardim Casa Blanca, dentro da região do Jardim São Luiz. Está vinculado à Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo e à Subprefeitura do Campo Limpo. Situado na Rua João Damasceno, s/n – Jardim São Luiz, o CEU Casa Blanca ocupa uma posição estratégica no território, sendo acessível por diversas linhas de ônibus municipais e intermunicipais, além de estar aproximadamente a 1 km da estação Vila das Belezas da Linha 5- Lilás do Metrô, o que facilita o deslocamento tanto de educadores quanto de participantes da comunidade.

Figura 1 – Localização do CEU Casa Blanca no território do Jardim São Luís, Subprefeitura M'Boi Mirim, São Paulo – SP.



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo. Gestão Urbana (2024). Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/ceu-casa-blanca/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

3.2 Problemas Identificados: Desigualdades, Violências e Desafios Educacionais

Por ser um equipamento público que congrega diferentes serviços, como escola, biblioteca, teatro, quadras, piscinas e espaços multiuso, o CEU Casa Blanca apresenta-se como um espaço potente para a realização de ações educativas voltadas à promoção dos Direitos Humanos e à construção de práticas antidiscriminatórias no território. Também abriga o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) que integra a coordenação do Polo de Formação do UniCEU.

Assim, ao articular trajetória acadêmica e prática profissional, constata-se uma dificuldade recorrente entre professores e educadores, que são o público-alvo principal deste projeto de intervenção, em trabalhar temas considerados sensíveis e potencialmente conflitivos no ambiente escolar⁴³.

⁴³ Retomamos aqui as concepções de Tutiaux-Guillon (2011) sobre a importância de abordar temas sensíveis, entendidos como aqueles carregados de emoção e marcados por controvérsias sociais e políticas. Esses temas envolvem o confronto de valores, interesses e diferentes visões de mundo presentes nas escolas e na sociedade.

Essa constatação está ancorada nos dados levantados pelo Instituto Vladimir Herzog, na pesquisa Educação em Direitos Humanos: convivência escolar e saúde mental (2024)⁴⁴.

Esse estudo revela o profundo sofrimento que atravessa a experiência docente, marcado por um sentimento constante de impotência frente às adversidades vividas pelos estudantes e às precárias condições de trabalho. Os relatos levantados pelo projeto apontam um evidente despreparo emocional para lidar com o sofrimento estudantil, somado à sobrecarga provocada pelos constantes conflitos escolares, que muitas vezes acabam se sobrepondo ao próprio processo de ensino- aprendizagem. Soma-se a isso a vulnerabilidade social dos territórios onde estão inseridas essas escolas, a ausência de políticas públicas eficazes para saúde mental e, em alguns casos, o desrespeito e a desvalorização por parte de determinados setores das famílias. Para muitos docentes, o tempo consumido na mediação de conflitos supera aquele destinado ao ensino, gerando frustração, desgaste emocional e, não raro, adoecimento psíquico (Instituto Vladimir Herzog, 2024, p. 36-40).

Diante desse cenário, este projeto de intervenção tem como objetivo promover a formação continuada de professores e educadores, por meio da experiência estética e do debate horizontal, utilizando a linguagem cinematográfica como dispositivo pedagógico. Nesse sentido, os filmes exibidos na Mostra EntreTodos oferecem potentes disparadores para a reflexão e discussão de temas complexos como racismo, violência contra as mulheres, LGBTQIAPN+fobia, xenofobia, capacitismo, entre outros. A proposta busca, portanto, contribuir para uma educação em direitos humanos que ultrapasse o discurso e se materialize nas práticas cotidianas da escola.

3.3 Público-Alvo e Características da Comunidade Escolar e do Entorno

⁴⁴ O Respeitar é Preciso! é um projeto de educação em direitos humanos criado em 2014 pelo Instituto Vladimir Herzog, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo. A iniciativa promove ações formativas e oferece materiais pedagógicos que visam fortalecer práticas de convivência

O projeto tem como foco principal os professores dos anos finais do ensino fundamental, especialmente aqueles que atuam no ciclo autoral¹⁵ da rede municipal (7º ao 9º ano), além dos docentes da EJA que trabalham nos módulos Finais III e IV, equivalentes a esse mesmo ciclo, na própria EMEF CEU Casa Blanca. Mas também estão incluídos os bibliotecários, educadores comunitários que desenvolvem projetos no complexo do CEU, como o projeto Guri, nas artes, e os projetos de esportes, além dos docentes do Centro de Línguas, que podem utilizar os curtas estrangeiros tanto no ensino do idioma quanto como instrumento para trabalhar os direitos humanos, considerando o princípio da transversalidade proposto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁴⁵.

3.4 Apresentação do Projeto: Cinedebates e Práticas em Direitos Humanos

O uso dos curtas-metragens do Festival EntreTodos como dispositivos pedagógicos potencializa processos de formação que estimulam a escuta sensível, a empatia e a reflexão crítica sobre temas sensíveis e, muitas vezes, evitados no ambiente escolar. Esse processo de formação não se limita aos educadores, mas busca também sensibilizar estudantes, famílias e a própria comunidade escolar para a centralidade dos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa e plural. O cinema, nesse contexto, emerge como uma poderosa ferramenta estética, artística e pedagógica, capaz de sensibilizar, mobilizar e provocar transformações subjetivas e coletivas. A Mostra EntreTodos representa, assim, um espaço simbólico e afetivo de encontro entre o EU e o OUTRO, fundamental para que, de forma coletiva ou individual, possamos imaginar e construir mundos pautados na valorização da diversidade e na recusa de toda forma de violência, princípio fundamental da Educação em Direitos Humanos, seja esta violência física,

⁴⁵ A mediação de conflitos e valorização da diversidade nas escolas públicas, também realiza pesquisas sobre violências ocorridas dentro das unidades escolares e suas percepções pelos vários setores do ambiente educacional. Aqui utilizamos as sínteses realizadas a partir das entrevistas com educadores da rede municipal, de maio de 2022 à junho de 2023, totalizando 62 professores entrevistados

simbólica, estrutural ou até mesma epistêmica.

Cabe destacar que tanto nos currículos específicos do ciclo autoral quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os 8º e 9º anos, há um forte destaque para propostas interdisciplinares e para o trabalho com multilinguagens. Disciplinas como História, Artes e Língua Portuguesa são diretamente atravessadas por essa perspectiva, que valoriza o uso de diferentes linguagens, entre elas o audiovisual e o cinema. Além de promover a leitura crítica de múltiplas linguagens, essa abordagem também se articula com discussões fundamentais, como o enfrentamento ao racismo estrutural na contemporaneidade.

A realização de cinedebates, com foco na exibição e discussão de curtas-metragens que abordem os Direitos Humanos, especialmente aqueles que retratam as experiências e resistências de populações negras, indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, permite a construção de um olhar crítico, interdisciplinar e sensível, uma educação do olhar. Essa abordagem promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, e articula as intersecções entre as culturas afro-brasileira, indígena e as vivências da população periférica e LGBTQIAPN+.

Dessa forma, a mostra seguida de cinedebates torna-se uma estratégia potente para fomentar a conscientização, o respeito às diversidades e o enfrentamento de todas as formas de preconceito, contribuindo diretamente para a promoção e defesa dos direitos humanos na escola e em seu território. Assim, diante das situações cotidianas de violência no espaço escolar, aliadas às possibilidades que os currículos oficiais apresentam e considerando as potencialidades que a fruição estética do cinema proporciona, este projeto tem como objetivo trazer temáticas e proporcionar impactos a partir da reflexão sobre essas experiências, mostrando como, pelo conhecimento do outro, é possível construir olhares mais sensíveis e acolhedores.

3.5 Fases e Etapas de Implementação do Projeto

Dessa maneira, o projeto visa superar atitudes violentas no cotidiano escolar por meio da construção de empatia, compreensão, tolerância e convivência respeitosa. Para isso, está estruturado em seis fases consecutivas e integradas, iniciando-se pelo envolvimento de toda a comunidade escolar e mantendo o compromisso de participação coletiva ao longo de todo o processo.

Na primeira fase, de levantamento das temáticas prioritárias do território e escolha de qual das mostras do EntreTodos serão exibidas na formação, serão realizadas reuniões com as coordenações pedagógicas das unidades educativas presentes no CEU Casa Blanca, especificamente a EMEF Solon Borges, a EMEI Casa Blanca, a gestão geral do CEU (incluindo a coordenação de esportes), os bibliotecários responsáveis pela biblioteca e a assistente de coordenação do Polo de Formação da UniCEU. Além disso, serão convidados líderes comunitários que integram o Centro de Educação em Direitos Humanos e demais bibliotecários, com o objetivo de apresentar o projeto, seus objetivos e ressaltar a importância do cinema como ferramenta de promoção dos direitos humanos. Dessa forma, o Polo de Formação UniCEU, o Centro de Educação em Direitos Humanos e representantes do Festival EntreTodos estarão envolvidos nesse processo de articulação. Materiais de divulgação também serão compartilhados para engajar tanto a comunidade escolar quanto o entorno, reforçando o compromisso com o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

A partir dessa escuta compartilhada serão eleitos os conteúdos mais relevantes para o território e definidas as mostras a serem trabalhadas, já que o festival conta na Mostra Competitiva Geral, com seis categorias divididas por temáticas centrais: Sessão Precariado, Origens, Êxodos, Linhas curvas, Respiro, Passagens, Choque. Além da mostra infantil e juvenil não competitiva.

Para consultar as sessões e os filmes selecionados para o ano de 2025, acesse o site ou QRCode: <https://entretodos.com.br/>



Em um segundo momento, durante a seleção dos curtas-metragens e o planejamento dos cinedebates, os filmes escolhidos coletivamente, priorizando aqueles que dialogam tanto com as demandas do território quanto com os temas sensíveis⁴⁶⁴⁷ identificados na comunidade. A metodologia dos cinedebates será construída de forma compartilhada, inspirando-se nas abordagens de Paulo Freire e na mediação cultural. Além disso, será elaborado um cronograma de exibições e debates ao longo do mês de setembro, período em que a mostra competitiva do Festival EntreTodos estará em cartaz, conforme informado pelos organizadores.

Em seguida, na realização das sessões de exibição e debates mediados, o Anfiteatro do CEU Casa Blanca revela toda a sua importância como espaço de exibição e debate. Ele possui 270 poltronas estofadas, uma acústica adequada com áudio de alta definição e um telão específico para cinema, sendo, assim, um lugar particularmente propício para receber tanto comunidades escolares quanto moradores do entorno. A exibição de curtas

⁴⁶ Cabe ressaltar que os temas sensíveis estão diretamente articulados às questões socialmente significativas, conforme define Tutiaux-Guillon (2011). Trata-se de questões que relacionam os conteúdos escolares às problemáticas do presente, possibilitando, no caso do ensino de História (campo do qual fala a autora e de onde também parto na construção deste projeto), que os estudantes compreendam a realidade, reflitam sobre o passado e projetem o futuro de maneira crítica e significativas, conforme define Tutiaux-Guillon (2011). Trata-se de questões que relacionam os conteúdos escolares às problemáticas do presente, possibilitando, no caso do ensino de História (campo do qual fala a autora e de onde também parto na construção deste projeto), que os estudantes compreendam a realidade, reflitam sobre o passado e projetem o futuro de maneira crítica e contextualizada. Ela exemplifica com temas como religião na Irlanda do Norte, Holocausto, racismo e escravidão, sempre destacando que cada contexto e localidade terá seus próprios temas sensíveis e questões socialmente significativas a serem tratados

⁴⁷ A plataforma Acervo Entretodos já está em funcionamento e disponibiliza gratuitamente, mediante cadastro prévio, diversos filmes premiados em edições anteriores do festival, organizados em abas temáticas. O acesso pode ser feito pelo site: <https://acervo.entretodos.com.br/>.

nesse espaço proporciona uma experiência compartilhada de imersão, fortalece o envolvimento de todos e proporciona ao debate um clima reflexivo e uma experiência de fluência estética completa. Dessa forma, o Anfiteatro é fundamental para criar a atmosfera propícia à imersão e ao distanciamento do cotidiano, pois o cinema é uma experiência coletiva e imersiva, diferente do consumo individualizado de conteúdos audiovisuais em smartphones ou televisores. O Anfiteatro torna-se, assim, um ponto de encontro onde diferentes vozes, vivências e opiniões se cruzam, enriquecendo a discussão sobre direitos humanos.

Após participarem das sessões da Mostra, os professores serão convidados a responder a um formulário como parte da sistematização das experiências. Nesse formulário, poderão indicar quais temas sensíveis podem ser trabalhados com base em cada curta assistido, além de sugerir estratégias para abordar essas temáticas em sala de aula. As contribuições serão reunidas e organizadas em uma seção de curadoria no site do Festival Entretodos.

Em um quinto momento, durante a avaliação dos resultados e a reflexão coletiva sobre o impacto da intervenção, serão aplicados esses questionários. Esse processo contribuirá para manter vivo o uso do cinema como instrumento pedagógico nas comunidades envolvidas. Os filmes passarão a compor um banco de curtas disponível gratuitamente na plataforma Acervo Entretodos¹⁷¹⁸, permitindo que os professores acessem os conteúdos sempre que desejarem. Vale destacar que esse encaminhamento já foi acordado com o diretor geral do festival, que se comprometeu a garantir o acesso gratuito aos curtas para os professores participantes, mediante um simples cadastro prévio na plataforma.

Por fim, na formação continuada e na articulação com outros agentes e projetos do território, serão promovidos encontros de educação permanente para que educadores e agentes culturais possam compartilhar metodologias, ampliar o debate sobre o uso do cinema como instrumento pedagógico e trocar experiências. Será incentivado que os coordenadores pedagógicos continuem utilizando a plataforma e os curtas do Festival EntreTodos nos Projetos Especiais de Ação, durante

a Jornada Especial Integral de Formação⁴⁸, como forma de consolidar essa linguagem audiovisual como potencial formadora.

Essas ações envolverão tanto o CEU Casa Blanca quanto as comunidades do seu entorno, incluindo outras unidades escolares do Campo Limpo, promovendo a troca de saberes e o compartilhamento de desafios e conquistas ao longo do processo. Dessa forma, o percurso coletivo poderá se expandir para outras escolas, comunidades, movimentos culturais e iniciativas públicas e privadas, fortalecendo redes de educação em direitos humanos e ampliando o alcance da experiência e potencializando o espaço público do CEU.

Assim, a utilização do anfiteatro para futuras sessões e temáticas de curtas permanecerá como um espaço de encontro, partilha e resistência, tornando-se um exemplo de como o cinema, ao exibir mundos compartilhados na tela, fortalece comunidades, aprofunda a consciência crítica e revela caminhos coletivos para a transformação social.

3.6 Referências Bibliográficas do Projeto

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2025.

ENTRETODOS. **Festival de curtas-metragens de direitos humanos**. Disponível em: <https://entretodos.com.br/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GIL, Carmem; EUGENIO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico- metodológicas. **Revista História Hoje**, 2018, vol.7,

⁴⁸ Na rede municipal de São Paulo os docentes podem optar por JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) possuem uma carga horária semanal de 40 horas, sendo que 8 dessas horas são dedicadas a atividades coletivas de formação, como o PEA. Essas atividades, organizadas pelas próprias escolas, podem envolver estudos, planejamento pedagógico e reflexão sobre as práticas educacionais ocorrem de forma presencial e conduzida

nº.13, p. 139-159. Disponível em: [link], acessado em 15 de junho de 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Componente Curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Componente Curricular: Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TUTIAUX-GUILLON, N. O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15162>. Acesso em: 16 jun. 2025.

4. ANÁLISE CRÍTICA

4.1 Cinema, Educação e Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Contexto Periférico

A elaboração deste projeto de intervenção no CEU Casa Blanca representa um exercício de reflexão crítica que articula minha trajetória profissional com o arcabouço teórico apresentado na discussão ao longo da especialização em Educação em Direitos Humanos. Como educador que atua há mais de 10 anos no território periférico do Campo Limpo, zona sul de São Paulo, reconheço a urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades concretas dos educadores e estudantes, especialmente no que se refere à promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH). Minha inserção no CEU Casa Blanca como colaborador do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e como professor de História da EMEF Min. Synésio Rocha da DRE Campo Limpo, tem me permitido observar de perto as contradições e potencialidades da escola pública brasileira. O que mais me chama atenção é a distância entre o discurso oficial sobre educação inclusiva e democrática e a realidade cotidiana dos educadores, que muitas vezes se sentem despreparados para abordar temas considerados sensíveis. Esta constatação encontra

respaldo na pesquisa do Instituto Vladimir Herzog (2024), que revela o profundo sofrimento dos docentes frente às adversidades sociais e à sobrecarga de conflitos que superam o tempo destinado ao ensino como mencionado no capítulo anterior.

Como destaca Tutiaux-Guillon (2011, p. 227), os temas sensíveis são “aqueles carregados de emoção, politicamente sensíveis, intelectualmente complexos e importantes para o presente e o futuro em comum”. No contexto do Campo Limpo, onde os dados do Mapa da Desigualdade (2024) revelam indicadores críticos de violência racial e desigualdade econômica, essas questões assumem contornos ainda mais desafiadores. A violência estrutural, que apresenta uma taxa de 18,16 casos de violência racial por 10 mil habitantes em 2024, não pode ser ignorada pelos processos educativos. Contudo, muitos educadores sentem-se despreparados para abordar tais temas de maneira adequada. A escolha do cinema como eixo central do projeto de intervenção não é casual. Ela se fundamenta na compreensão de que o audiovisual possui uma dimensão estética e política capaz de promover o que Bergala (2008) chama de “educação do olhar”. Diferentemente de uma abordagem que utiliza o cinema apenas como ilustração de conteúdos curriculares, propõe-se aqui uma experiência que valoriza a fruição estética como ponto de partida para a reflexão crítica.

Essa perspectiva dialoga profundamente com os princípios freireanos de uma educação problematizadora. Paulo Freire, ao defender a educação como prática da liberdade, afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1991b, p. 97). O cinema, nesse contexto, configura-se como um dispositivo capaz de romper com as relações hierárquicas tradicionais da sala de aula, promovendo o que Migliorin e Pipano (2019) denominam “experiência de igualdade”.

A experiência com o Festival Entretodos tem demonstrado que o cinema produzido por realizadores negros, indígenas e periféricos possui um

potencial transformador específico, pois supera estereótipos não apenas na forma como apresenta os personagens, mas também na maneira como afirma a capacidade criadora e inventiva desses produtores. Como afirma bell hooks, “o cinema produz magia. Modifica as coisas. Pega a realidade e a transforma em algo diferente bem diante dos nossos olhos” (Hooks, 2023, p. 17). Essa transformação é especialmente significativa quando consideramos que as narrativas audiovisuais hegemônicas historicamente invisibilizaram ou estereotiparam as experiências dos grupos sociais presentes no território do Campo Limpo.

A valorização do cinema negro, indígena e periférico no projeto articula-se com uma perspectiva decolonial insurgente no campo da educação. Autores como Catherine Walsh e Walter D. Mignolo apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que confrontem a colonialidade do saber e promovam uma “interculturalidade crítica” (Pereira, 2024, p. 10). O cinema, nesse contexto, pode funcionar como uma “cosmopoética do pensamento decolonial”, como sugerem Andrade e Alves (2021, p. 7), permitindo o reconhecimento de epistemologias não eurocentradas.

Esta abordagem pode ser encontrada em tese recém-publicada de Sandra Santella de Sousa (2024), onde demonstra que o Festival Entretodos, articulado às ações do “Cineclube Estação de Educadores”, constitui uma prática pedagógica decolonial que valoriza o cinema como ferramenta crítica de formação docente. A participação do cineclube em sessões do Entretodos permitiu o debate de curtas-metragens que abordam temáticas como infância indígena, migração, racismo estrutural e inclusão, ampliando o repertório dos educadores para além de perspectivas eurocentradas. Inclusive com um dos encontros acontecendo na Aldeia Indígena Tekoa Pyau, promovendo o diálogo intercultural e o reconhecimento de saberes originários. Entre os filmes discutidos, destacam-se *Dentro da minha pele* (2020), que suscitou reflexões sobre negritude e a presença da mulher negra no cinema; *Espero tua (re)volta* (2019), que abordou a resistência estudantil e o protagonismo de jovens

negros e periféricos; e Jonas e o circo sem lona (2015), que valorizou os saberes de um adolescente da periferia de Salvador. Esses debates foram mediados por uma metodologia horizontal, dialógica e comprometida com a escuta das experiências vivenciais dos participantes.

Assim, a pesquisa de Sousa (2024) evidencia que o Festival Entretodos, ao integrar o cineclube a uma proposta formativa, mobiliza uma metodologia fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 2008) e no conceito de “patrimônios vivenciais” (Megale; Liberali, 2013), buscando reconhecer e valorizar os saberes, experiências e culturas dos participantes, rompendo com a centralidade do conhecimento eurocêntrico. Sobretudo por meio do debate coletivo após as exhibições se constrói de maneira horizontal e dialógica, permitindo a mobilização ativa das experiências dos educadores. Essa abordagem rompe com a lógica de reprodução do conhecimento escolar tradicional, pois valoriza a escuta, o protagonismo docente e a produção coletiva de sentidos, promovendo a valorização de culturas, trajetórias e epistemologias historicamente silenciadas no contexto da escola.

Como destaca Sandra Santella Sousa:

A prática cineclubista, além de promover ampliação de repertório e construção da cultura cinematográfica, pode trazer à tona temas pulsantes e tensões cristalizadas que permeiam a escola, mas que dificilmente são discutidos. [...] O cineclube como instrumento de libertação, de liberdade de criação, ao defender o cinema como ferramenta de combate para a construção de uma narrativa que sirva para enfrentar e transformar a realidade opressora (2024, p. 24-25).

Portanto, a mediação tem papel importante nesta proposta de intervenção, pois a implementação do projeto no CEU Casa Blanca exige uma reflexão sobre os processos de mediação cultural e formação continuada de educadores. Como aponta Vargas (2021), “mediar é sempre um aprender a mediar”, o que implica reconhecer que cada encontro com os públicos demanda novas abordagens e sensibilidades.

Esta perspectiva dialoga com a concepção freiriana de que educadores e educandos se educam mutuamente no processo dialógico.

Como destaca Leonardo M. Batista (2021), a mediação deve ser compreendida como um processo ético, político e relacional, que se concretiza no encontro entre sujeitos diversos, saberes plurais e instituições — rompendo com a lógica da educação bancária criticada por Freire (2010). Trata-se de um espaço de escuta atenta, em que diferentes vivências e experiências culturais são valorizadas, estimulando a construção coletiva do conhecimento e o pensamento crítico.

Inspirado por Paulo Freire, Batista (2021: 23–24) propõe o conceito de “mediação em ação” como prática pedagógica comprometida com a transformação social. Essa mediação implica reconhecer o outro como sujeito histórico, valorizar o diálogo autêntico e compreender que o processo educativo está inseparavelmente ligado ao contexto político e cultural dos participantes. Assim, educar torna-se um ato de liberdade e de luta cotidiana por justiça, dignidade e democracia, no qual educadores e educandos constroem juntos novos sentidos para o mundo.

Outro ponto-chave deste projeto de intervenção é a Educação em Direitos Humanos, entendida por Vera Candau, que ao discutir a formação de "professores/as multiplicadores/as de educação em direitos humanos", enfatiza que esse processo deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma "mudança de atitude diante do diferente e do diverso" (CANDAU, 2013)⁴⁹. No contexto do projeto, os cinedebates constituem-se como espaços privilegiados para essa transformação, permitindo que os

⁴⁹ Para a autora, a formação de professores é um locus essencial para a promoção da EDH, como defende: "A formação continuada, portanto, não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc.) de conhecimentos ou de técnicas, e sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredito ser necessário pensar os processos de formação continuada de professores/as como multiplicadores de educação em direitos humanos e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias pedagógicas, tanto presenciais quanto a distância." (CANDAU, 2013, p. 312).

educadores desenvolvam uma "pedagogia da escuta ativa"⁵⁰ e uma sensibilidade ampliada para as questões de diversidade e direitos humanos.

Portanto, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos que assumimos está orientada a promover um compromisso existencial com a incorporação dos direitos humanos nas nossas vidas e práticas cotidianas. Não pode ser reduzida a uma dimensão meramente cognitiva, ou racionalizada, sem negar a importância da aquisição de um corpo de conhecimentos atualizado sobre essa temática, mas que por meio do cinema é capaz de mobilizar mais que somente o racional.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas a serem utilizadas devem estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos e do sentido da educação nesse âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos, e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos em nossa sociedade (CANDAU, 2013, p. 312). Esses valores fundamentais, defendidos por Vera Candau e tão reforçados ao longo dos módulos da Especialização em Direitos Humanos, devem estar sempre no horizonte do trabalho com a Educação em Direitos Humanos (EDH), pois, sem essa dimensão, o trabalho corre o risco de cair

⁵⁰ Como defende Batista (2021, p. 24): "Para tanto, é imprescindível que as ações educativas sejam uma sincera escuta de pessoas, de reais sentidos para seus atores. Fala-se aqui de uma pedagogia da escuta ativa, onde pessoas de diferentes vivências e experiências de mundo são convidadas ao compartilhamento, lançando mão da pluralidade de conhecimentos expressos nos mais diversos sotaques culturais." Também podemos convocar para o diálogo o conceito de escuta atenta desenvolvido por Byung-Chul Han, que o compreende como pilar essencial na construção das democracias. Para aprofundamento, ver: HAN, Byung-Chul. Infocracia: digitalização e crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022

⁵¹ Em 11 de abril de 2025, foi realizada uma audiência pública convocada pelo Conselho Participativo da Subprefeitura do Campo Limpo para debater a permanência e ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no território. A audiência reuniu representantes da sociedade civil, educadores e gestores públicos que defenderam a importância do CIEJA como alternativa diferenciada para trabalhadores, apontaram o risco do esvaziamento da modalidade, questionaram o fechamento de turmas e discutiram a garantia de acessibilidade, gestão democrática, alimentação e formação docente. A reunião evidenciou a mobilização da comunidade pela valorização do direito à educação ao longo da vida. O acesso à ata da reunião e aos argumentos do poder público sobre fechamento de turmas pode ser feito por meio do Diário Oficial da Cidade de São Paulo, publicado em 15/04/2025, no link: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_epubli_visualizar.php?2_m_D4I9Aj8fuQuHJZkBuWgk1JaEh1YRCKnGoKvWH_WQ-g2TGwQJNFIOdktjYAtr1Rbb_cqxXELzT2ulOh1n-Q.

em um discurso vazio, sem a devida materialização prática da mudança. Por conseguinte, a análise crítica da proposta não pode ignorar as tensões e contradições inerentes à sua implementação. O território do Campo Limpo, marcado por profundas desigualdades sociais já mencionadas anteriormente, impõe desafios específicos que extrapolam as possibilidades de uma intervenção educativa pontual, como uma mostra de curtas em Direitos Humanos ou um cinedebate isolado. Como apontam os dados da PNAD Contínua (2024), por exemplo, a queda de 61,9% nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 2020 e 2023 revela um processo de exclusão educacional que não pode ser enfrentado apenas com ações de sensibilização. Essa realidade exige políticas públicas efetivas de oferta e permanência que atendam, de fato, a esse público específico. Sensibilizar para a reparação histórica que representa o direito à educação de jovens e adultos precisa se traduzir em reivindicações concretas: pela abertura de novas turmas, pela ampliação de projetos especiais, como o CIEJA Campo Limpo²¹²² que sofreu um corte abrupto de salas entre 2024 e 2025, por exemplo. A mobilização pela escuta e visibilidade dessas trajetórias deve vir acompanhada da luta por condições estruturais reais, que garantam acesso, permanência e dignidade para essas populações historicamente negligenciadas.

Além disso, é preciso reconhecer que a escola pública brasileira está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados. O projeto, portanto, não pode ser visto como uma solução definitiva, mas como uma contribuição para um processo mais amplo de transformação social articulado aos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Um aspecto fundamental que emerge da articulação entre teoria e prática é o reconhecimento da dimensão afetiva da experiência educativa. Como destaca hooks, "o cinema pode ser espaço de encontro, de partilha, de construção de uma ética do cuidado e da responsabilidade com o outro"

(hooks, 2023: 25). Esta dimensão é especialmente relevante no contexto do CEU Casa Blanca, onde os educadores lidam cotidianamente com situações de vulnerabilidade social e violência, como apresentado anteriormente.

A experiência estética proporcionada pelo cinema pode contribuir para o que Fresquet (2013) denomina de "formação emancipadora" (Fresquet, 2013, p. 11), permitindo que educadores e estudantes desenvolvam uma sensibilidade crítica diante das desigualdades e injustiças. Esta formação não se restringe ao aspecto cognitivo, mas envolve também a dimensão sensível e memorialística dos sujeitos, como destaca Rosália Duarte:

Penso que a interpretação dos filmes, ou melhor, o modo como atribuímos significados a narrativas em imagem-som, é produto de um esquema (no sentido piagetiano) muito complexo, cuja estrutura de base é formada pela articulação entre informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (nesse caso, com outros filmes). A chamada 'competência para ver' narrativas dessa natureza teria, então, como suporte essa articulação." (Duarte, 2009, p. 60)⁵².

Portanto, uma análise crítica do projeto de intervenção deve reconhecer as limitações da proposta apresentada. O cinema, por si só, não é capaz de transformar as estruturas sociais que produzem e reproduzem as desigualdades no território do Campo Limpo. Como bem observa Migliorin (2019), "o cinema não pode nada", mas pode "inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva", como já mencionado anteriormente.

Além disso, é fundamental reconhecer que a construção de práticas pedagógicas inovadoras em contextos de precariedade institucional demanda não apenas superação de obstáculos estruturais, como a escassez

⁵² A autora aprofunda essas dimensões ao introduzir o conceito de imago, desenvolvido por Laplanche e Pontalis, para pensar a construção de sentidos do sujeito espectador. Segundo ela: "A imago é uma espécie de referencial inconsciente que orienta, seletivamente, a forma como apreendemos o mundo. Trata-se de um tipo de esquema imaginário adquirido, um clichê, por meio do qual o sujeito visa o outro; esse esquema pode ser composto tanto de sentimentos e comportamentos como de imagens (Laplanche; Pontalis, 1967) e não é acessível à consciência de forma imediata." (Duarte, 2009, p. 61).

de recursos e a sobrecarga de trabalho dos educadores, mas também uma abertura para a partilha de experiências e para o cultivo da sensibilidade estética. A valorização do diálogo, do compartilhamento de saberes e da apreciação do sensível pode ampliar as possibilidades de vivências pedagógicas mais abertas, criativas e reflexivas, mesmo diante das pressões por resultados quantitativos, cada vez mais presentes no cotidiano da educação pública⁵³.

Apesar das limitações, o projeto contribui para o campo da Educação em Direitos Humanos (EDH) ao propor uma metodologia que articula fruição estética, reflexão crítica e formação continuada de educadores. Essa abordagem dialoga com os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que enfatiza a necessidade de “práticas pedagógicas democráticas” e da “formação continuada dos trabalhadores da educação” (Brasil, 2006, p. 20-21). Neste sentido, a valorização do cinema produzido por grupos historicamente marginalizados também representa uma contribuição significativa para a construção de uma educação antirracista. Como destaca o artigo Cinema negro e educação antirracista, o audiovisual pode ser uma ferramenta potente para “se pensarem possibilidades concretas de abordagem de uma epistemologia Afro-Brasileira no cotidiano escolar” (Pacheco et al., 2023, p. 1). Ou como afirmam os pesquisadores:

O cinema negro figura como uma linguagem potente nesse movimento de ruptura epistemológica na escola, pois, ao invés de perpetuar a ordem vigente, põe em xeque o racismo estrutural ao criar universos que reverberam outras

⁵³ Em nota técnica publicada recentemente pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), que congrega pesquisadores de Universidades paulistas e professores das redes públicas, destaca que as plataformas digitais implementadas pela Seduc- SP trouxeram avanços como a centralização de dados, a oferta de recursos multimídia e a ampliação do acesso a conteúdos digitais, mas também instauraram um rígido sistema de controle sobre o trabalho de professores e gestores, com monitoramento detalhado de atividades, metas de uso e punições em caso de descumprimento. A nota técnica aponta que, apesar do discurso oficial de inovação e melhoria da aprendizagem, as plataformas têm gerado sobrecarga administrativa, perda de autonomia pedagógica e clima de pressão e ansiedade nas escolas, sem evidências concretas de impacto positivo nos resultados dos estudantes. Para ver os dados e análises acessar: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>.

interpretações simbólicas, outras formas de regulação das identidades coletivas e individuais. Dessa forma, esse cinema desnaturaliza modos de subjetivação da vida, sendo espaço de invenção do que falta. Assim, é possível criar nele e por ele outras formas de viver.” (Pacheco et al., 2023, p. 10).

A reflexão sobre a articulação entre prática profissional e arcabouço teórico revela que o projeto de intervenção no CEU Casa Blanca se situa em um campo de tensões e possibilidades. Por um lado, reconhece-se a potência transformadora do cinema como linguagem estética e política, capaz de promover experiências de reflexão crítica e sensibilização para os direitos humanos. Por outro lado, compreende-se que tais práticas devem ser articuladas com transformações estruturais mais amplas, que enfrentem as raízes das desigualdades sociais encontradas no território.

Por fim, o cinema, nesse contexto, não é visto como uma nova ferramenta de inovação e técnicas didáticas para motivar e engajar os estudantes, mas como um dispositivo pedagógico⁵⁴²⁵ que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social. A experiência de fruição estética, quando articulada com processos de reflexão coletiva e diálogo horizontal, pode ser um passo importante na construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Este projeto de intervenção reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade dos contextos educativos periféricos, valorizem os saberes e experiências dos educadores e estudantes, e promovam uma educação comprometida com a justiça social e a transformação das estruturas de opressão que marcam nossa sociedade.

A formação continuada, portanto, não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc.) de

⁵⁴ Reafirmamos a concepção de Mogadouro (2014) de que, mas que só a exibição do filme, mas o cine-debate se configura como um valioso dispositivo metodológico e pedagógico, por articular fruição estética, escuta sensível e diálogo crítico, contribuindo para uma formação ética, cidadã e humanista dos participantes, sejam eles educadores, estudantes ou membros da comunidade.

conhecimentos ou de técnicas, e sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredito ser necessário pensar os processos de formação continuada de professores/as como multiplicadores de educação em direitos humanos e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias pedagógicas, como o cine- debate e fruição estética de diferentes narrativas contra-hegemônicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou responder à pergunta: de que maneira a realização de uma mostra de curtas-metragens seguida de cinedebate pode promover a conscientização e a defesa dos direitos humanos na comunidade escolar e no entorno do CEU Casa Blanca, contribuindo para a valorização da diversidade e o combate aos preconceitos? Partiu-se da hipótese de que a utilização dos curtas do Festival EntreTodos como disparador de debates e reflexões sobre temas sensíveis pode sensibilizar e conscientizar educadores, estudantes e familiares sobre a importância dos direitos humanos, promovendo uma mudança de percepção e de práticas cotidianas.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, argumentou-se que o cinema, entendido como linguagem autônoma e prática cultural, possui potencial para provocar reflexão crítica e ampliar o repertório cultural dos educadores. A proposta de cinedebate, inspirada nos princípios freireanos de diálogo e problematização, foi estruturada para valorizar a escuta atenta e o compartilhamento de experiências, reconhecendo a pluralidade de expectativas e trajetórias dos participantes. Assim, a intervenção não se apresenta como uma solução definitiva para as desigualdades estruturais do território, mas como um caminho possível para fomentar práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

A centralidade da escuta atenta para a vitalidade democrática é uma das questões mais urgentes do nosso tempo. Como afirma o filósofo Byung-Chul Han, “o discurso, contudo, é uma práxis da escuta atenta. A crise da

democracia é, antes que mais nada, uma crise da escuta atenta” (Han, 2022, p. 53). O autor observa que a crescente atomização e narcisização da sociedade contemporânea nos torna surdos à voz do outro, levando à perda da empatia:

Hoje, cada um presta homenagem ao culto de si mesmo. Cada um performa e se produz. Não é a personalização algorítmica da rede, mas o desaparecimento do outro, a incapacidade de ouvir atentamente, que é responsável pela crise da democracia. (Han, 2022, p. 55)

Nesse contexto, a realização de cinedebates assume um papel fundamental ao recolocar o discurso no espaço público e promover uma escuta atenta e coletiva. Afinal, “ouvir atentamente é um ato político, à medida que só com ele as pessoas formam uma comunidade e se tornam capazes de discursar. Ele promove um nós. A democracia é uma comunidade da escuta atenta” (Han, 2022, p. 62).

Portanto, o cinedebate, ao criar espaços de diálogo e escuta mútua, contribui para a reconstrução do tecido democrático, estimulando o reconhecimento do outro e a formação de comunidades baseadas no respeito, na empatia e na construção coletiva de sentido.

A centralidade da escuta atenta para a vitalidade democrática é um dos pontos mais urgentes do nosso tempo. Como afirma o filósofo Byung-Chul Han, “o discurso, contudo, é uma práxis da escuta atenta. A crise da democracia é, antes que mais nada, uma crise da escuta atenta” (Han, 2022: 53). O autor observa que,

a crescente atomização e narcisização da sociedade contemporânea nos ensurdecem perante a voz do outro, levando à perda da empatia. Hoje cada um presta homenagem ao culto de si mesmo. Cada um performa e se produz. Não é a personalização algorítmica da rede, mas o desaparecimento do outro, a incapacidade de ouvir atentamente, que é responsável pela crise da democracia” (Han, 2022: 55).

Nesse contexto, a realização de cinedebates assume papel fundamental ao recolocar o discurso no espaço público e promover uma

escuta atenta e coletiva. Afinal,

[...] ouvir atentamente é um ato político, à medida que só com ele as pessoas formam uma comunidade e se tornam capazes de discursar. Ele promove um nós. A democracia é uma comunidade da escuta atenta (Han, 2022: 62).

Portanto, o cinedebate, ao criar espaços de diálogo e escuta mútua, contribui para a reconstrução das potencialidades democráticas, estimulando o reconhecimento do outro e a formação de comunidades baseadas no respeito, na empatia e na construção coletiva de sentido, por meio do debate e na exposição de perspectivas diversas.

A análise dos desafios enfrentados pelos educadores do Campo Limpo, especialmente no que se refere ao trabalho com temas sensíveis e à sobrecarga emocional, reforçou a importância de espaços formativos que promovam a escuta atenta, a empatia e a valorização das diferenças. O projeto destacou ainda a centralidade da formação continuada, não como mera acumulação de técnicas, mas como processo de reflexão crítica e construção coletiva de saberes.

Por fim, reafirma-se que a promoção da Educação em Direitos Humanos na escola pública depende do reconhecimento dos sujeitos do território como protagonistas de suas histórias e da criação de ambientes de aprendizagem que articulem razão e sensibilidade, conhecimento e emoção. O cinema, ao mobilizar afetos e memórias, pode ser propulsor de processos de ensino e aprendizagem comprometidos com a Educação em Direitos Humanos, de modo amplo e com a diversidade, respeito à inclusão e a transformação da realidade por cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo**. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (org.). O cinema e as possibilidades do real. São Paulo: Képos, 2014. p. 9-18.

BATISTA, Leonardo Moraes. **Mediação em ação: questões para compor ideias**. In: SILVA, Josiane Jesus da; PEREIRA, João Victor da Silva (Org.). *Reflexões em trânsito (recurso eletrônico): Mediação Cultural em Arte Educação*. São Luís, MA: Serviço Social do Comércio, 2022. 1 livro digital (1,55 MB). ISBN 978-65-997284-0-2. Disponível em: <https://www.sescma.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Maranhao-Ebook-Mediacao-Cultural.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BATISTA, Wilson Roberto. **Em busca de novos caminhos: direitos humanos e educação infantil**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). *Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta*. Mesa redonda realizada virtualmente pelo canal YouTube UFABC Vídeos, Câmpus Santo André, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/ufabcvideos>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BERTI, A.; CARVALHO, R. **O cine-debate promovendo encontros do cinema com a escola**. Pro- Posições, v. 24, n. 3, p. 183-200, 2013.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/arquivos/pnedh.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a exibição de obras cinematográficas de produção nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). *Educação e metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CATELLI, Rosana E. **Cinema e educação: a emergência do moderno (anos 1920 e 1930)**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1991b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
_____. **Educação e mudança.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino. **Aula 01 – Educação em Direitos Humanos: aspectos históricos e normativos.** [S.l.]: YouTube, 2020. (Série: UFABC – Educação em Direitos Humanos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yF46YqK7Jpo>. Acesso em: 22 maio 2025.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIL, Carmem; EUGENIO, Jonas. **Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico- metodológicas.** In: Revista História Hoje [on-line]. 2018, vol.7, nº.13, p. 139-159. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>, acessado em 15 de junho de 2025.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E VUNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota Técnica].** São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. , acessado em 28 de junho de 2025.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e crise da democracia.** Tradução de Rafael Garcia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2024.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e ensino de História: propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do Ensino Fundamental.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B. **Tópicos para pensar a pesquisa**

em cinema e educação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 2, p. 545-564, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944>. Acesso em: 19 maio 2025.

MEGALE, A. M.; LIBERALI, F. C. **Patrimônios vivenciais como instrumento de construção do conhecimento na escola.** In: LIBERALI, F. C. (org.). *As vozes da atividade no contexto escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 147–170.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta).** 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro**, diz antropólogo congolês. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 27 ago. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/>. Acesso em: 22 maio 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003. 249 p.

PACHECO, Emanuele de Souza et al. Cinema negro e educação antirracista. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2023. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/654/6544036143/>. Acesso em: 28 de jul. 2025.

PEREIRA, Geraldo. **Pensando cinema e educação em um contexto decolonial: regras do jogo e pedagogias.** *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 35, e2024c1106BR, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0018BR>. Acesso em: 21 jun. 2025.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade de São Paulo 2024.** São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2024/11/27/mapa-da-desigualdade>. Acesso em: 16 maio 2025.

REIS, Paula Thaise Bermudez dos. Cine-debate: abordando a importância das áreas verdes através de Cienciarte. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 25, 7 jul. 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/25/cine-debate-abordando-a-importancia-das-areas-verdes-atraves-de-cienciaarte>. Acesso em: 16 maio 2025.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia da. **A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. In: *Aracê*, v. 2, n. 2, p. 84–104, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/495>. Acesso em: 19 maio 2025.

RODRIGUES, Gilberto M. A. **Sugestões especiais para o nível básico**. In: *Manual de educación en derechos humanos: niveles primario y secundario*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos; UNESCO, 1999. p. 158-159.

RODRIGUES, Gilberto M. A.; CASTRO, Marcus Faro de. **Brasil: diversidade e unidade para além do território**. In: CHATTOPADHYAY, R.; KAROS, A. (org.). *Dialogues on diversity and unity in federal countries*. Ottawa: Forum of Federations; IACFS, 2008. Tradução disponível em: https://moodle.ufabc.edu.br/pluginfile.php/47917/mod_assign/intro/Brasil_%2B Diversidade%2Be%2BUnidade%2Bpara%2Bal%C3%A9m%2Bdo%2BTerrit%C3%B3rio.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. Lua Nova, n. 29, p. 105-124, 1997.

SILVA, Maria do Socorro Sousa da et al. **A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 74, p. 454-484, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734>. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUSA, Sandra Santella de. **Cinema e educação: construindo possibilidades para formação engajada de educadores**. 2024. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. TOURAINE, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996. TUTIAUX-GUILLON, N. O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15162>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Educação em Direitos Humanos: a utopia que movimenta**. [S.l.]: YouTube, 2020. Transmitido ao vivo em: 18 dez.

2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8H3NnpuVws>. Acesso em: 22 maio 2025.

VARGAS, André. **Mediar artes, me tornar artista**. In: PEREIRA, Mara; SAMPAIO, Renata (Org.). *Artes Visuais e Educação*. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2021. (Série Cadernos FLACSO, n. 18). Disponível em: <http://www.flacso.org.br/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1934].



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LETRAMENTO DIGITAL NO CIEJA CAMPO LIMPO: POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

DIGITAL LITERACY IN INTEGRATED YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTER (CIEJA CL): POSSIBILITIES OF A MEANINGFUL LEARNING EXPERIENCE

Rubens Baldini Neto

RESUMO

Este artigo tem como objetivo avaliar a experiência de letramento digital em jovens, adultos e idosos atendidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo (CIEJA CL). O estudo analisa o projeto desde 2018 até 2023. Busca-se compreender a importância do Letramento Digital desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando as necessidades e perspectivas para a aprendizagem significativa das novas tecnologias, considerando a diversidade dos públicos atendidos na modalidade da EJA. O artigo levanta a questão sobre quais estratégias didáticas são mais pertinentes e quais ferramentas podem ser eficazes para a aprendizagem significativa de novas tecnologias na EJA. Para isso, utiliza-se como base o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado para a Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR; Polo UniCEU Vila Curuçá) em 2020, reflexões docentes de 2023 e o aporte teórico da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP; Polo UniCEU Campo Limpo).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento Digital. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This article aims to evaluate the digital literacy experience of young people, adults, and seniors at the Integrated Center for Youth and Adult Education of

Campo Limpo (CIEJA CL). The study has analyzed this project since 2018. It seeks to understand the importance of Digital Literacy developed in Youth and Adult Education (EJA), addressing the needs and perspectives for meaningful learning of new technologies, considering the diversity of students enrolled in the EJA modality. One of the guiding questions of this article is what teaching strategies are the most relevant, and what tools can be effective for meaningful learning of new technologies in Youth and Adult Education. To this end, this article relies on the Final Course Work prepared for Technologies, Communication and Teaching Techniques Expertise Course at Paraná Federal Technology University (UTFPR – Polo UniCEU Vila Curuçá) in 2020, teacher reflections from 2023, and the theoretical contributions from the Pedagogy degree at Virtual University of the State of São Paulo (UNIVESP – Polo UniCEU Campo Limpo).

Keywords: Youth and Adult Education. Digital Literacy. Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era da informação. Desde o final da década de 1980, quando surgiram os primeiros computadores pessoais não militares (PC/IBM), até os anos 2000, quando a Rede Mundial de Computadores (World Wide Web) se popularizou pelo mundo, estar conectado e informado constitui-se característica básica para o pleno exercício da cidadania. Assim, conforme o raciocínio apresentado pelo magistrado Fernando Botelho (2001), a efetiva disponibilidade dos meios de comunicação e interação digital para a população de baixa renda está em conformidade com os princípios estabelecidos nos incisos I, II e III do Art. 3º da Constituição Federal (BRASIL, [2016]). Esses princípios têm como objetivo "erradicar a pobreza e a marginalização, e reduzir as desigualdades sociais e regionais".

Assim sendo, segundo Baldini Neto (2020), estar conectado e alfabetizado digitalmente é ser incluído nos construtos sociais do século XXI. As discussões políticas, econômicas e sociais passam, cada vez mais, pelas redes sociais e informacionais, e quem não participa destas ferramentas de debate direto tem sua atuação gradativamente limitada no espaço público atual, bem como aqueles que incluídos nas ferramentas, mas em desconhecimento das formulações e mecanismos de fabricação dos meios informacionais, são constantemente impelidos a ampliar *fake news*, movimentos de discriminações

virtuais e materiais, entre outros perigosos crimes cibernéticos que afetam materialmente os cidadãos “analfabetos funcionais” da internet (NIC.BR/CGI.BR, 2018), tais como fraudes bancárias, sequestros-relâmpago usando aplicativos de encontro e o aumento dos estelionatos por meio eletrônico, como aponta o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Destarte, seguindo o argumento desenvolvido por BALDINI NETO (2020), o trabalho de Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos é essencial, entendendo Letramento Digital como a capacidade dos indivíduos de responder às demandas sociais que envolvem as ferramentas tecnológicas informacionais, mas indo além do simples “saber usar” ou “acessar” (CARMO, 2018).

Nesta perspectiva, o conceito de *Web 2.0*⁵⁵, que tem como elemento principal a interação dos usuários da Internet (rede) como produtores de conteúdo, ultrapassando o consumo passivo das informações disponibilizadas e construindo uma relação entre esses conteúdos, outros usuários e suas experiências particulares e subjetivas, se mostrou muito eficaz na aprendizagem significativa dos educandos da EJA.

Podemos destacar, como já defendido por Baldini Neto (2020), que o uso de ferramentas da *Web 2.0* contribui com o processo de ensino-aprendizado transformando as informações disponibilizadas na rede em conhecimento atravessado pela experiência de cada um dos usuários, no caso, os educandos. Utilizar ferramentas que permitem acessar informações de interesse individual ou coletivo, analisá-las, refletir, segundo uma ótica própria pautada na experiência de vida, e publicá-las pode transformar conteúdos prontos em autonomia de aprendizado.

1. LETRAMENTO DIGITAL COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA

⁵⁵ O termo *Web 2.0* foi criado no início dos anos 2000 para descrever a segunda geração da *World Wide Web* (WWW) e as mudanças significativas que ocorreram na forma como as pessoas usam a internet. A *Web 2.0* representa uma evolução da *Web 1.0*, que era principalmente composta por sites sem interação e páginas com conteúdo de leitura passiva.

O Letramento Digital pleno é o uso consciente e crítico das ferramentas digitais e segundo Josué Carmo, inclui:

“(...) habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente” (CARMO, 2018, n.p).

Deste modo, ser alfabetizado digitalmente é ter a capacidade de utilizar tecnicamente as ferramentas digitais com agilidade e, ao mesmo tempo, ser consciente das regras de comunicação em ambientes digitais.

Neste sentido, Martín-Barbero (2004) levanta questões relevantes no que tange aos usos das ferramentas digitais na sociedade e na escola. Uma questão considerável elencada pelo teórico hispano-colombiano é que nos processos pedagógicos e currículos oficiais, há a predominância da leitura e escrita, isto é, a escola como uma instituição logocêntrica⁵⁶ pautada pela linguagem verbal escrita. Assim, a escola está estruturada em fases/etapas no processo de desenvolvimento da leitura e sua correspondente idade ideal. Os educandos que não correspondem a esta estrutura hierárquica, que tem na alfabetização seu esteio principal, são renegados a retomar posteriormente, fora da lógica principal, seu processo de aprendizado, com outros ritmos e temporalidades. Estes são em grande parte os educandos da EJA.

Além disto, esta centralidade da lógica escrita também repercute no Letramento Digital, pois as interfaces de comunicação informacionais se baseiam no usuário plenamente alfabetizado para interagir, o que não corresponde ao público atendido na EJA, que interrompendo seu processo de

⁵⁶ Este conceito remete as formulações de J. Derrida (1973) e sua crítica a tradição ocidental que tende a privilegiar a palavra escrita sobre a falada, o discurso sobre a escrita, e a razão sobre outras formas de expressão. Além disso, ele aponta que essa tendência enfatiza a ideia de um significado estável e unívoco associado às palavras, levando a uma série de oposições binárias (como presença/ausência, falado/escrito). A crítica a esta estrutura de pensamento, que Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida iniciam em seus escritos nos anos 1960 e 1970 repercutiram nas análises críticas sobre meios de comunicação de massa e mídias digitais do século XXI, notadamente a centralidade do conceito de “descentramento” exposta por Martín-Barbero é tributária desta crítica pós-estruturalista destes autores.

alfabetização na infância apresenta lacunas no processo de leitura e escrita considerados pré-requisitos para o mundo digital.

Deste modo, no campo da educação, é sabido que os meios audiovisuais e digitais constituem, em grande parte, os processos de apreensão de informações e até mesmo de conhecimento dos educandos do século XXI, e tentam “controlar a imagem”, assim como controlar a escrita, tolhendo a criatividade e inventividade dos educandos, estabelecendo o “certo, de bom gosto” e o “errado e de mau gosto” (MARTÍN-BARBERO, 2004), o que é um equívoco que os educadores devem evitar.

Portanto, a questão de fundo que se manifesta na escola, no mundo da hipermediatização contemporânea é o “descentramento cultural”, isto é, “as modificações profundas do espaço e tempo vividos pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade (...)” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 58).

Assim sendo, como enfrentar este desafio do “descentramento cultural”, da cultura do hipertexto, do palimpsesto e da multiculturalidade que se manifesta no mundo audiovisual e virtual que estamos imersos hoje? Um caminho para o enfrentamento dessas problemáticas é o Letramento Digital, apresentado por Josué Carmo (2020), como forma de inclusão social. Conforme mencionado anteriormente, o autor defende o Letramento Digital como a capacidade dos indivíduos de responder às demandas sociais que envolvem as ferramentas tecnológicas informacionais, assim como seu uso consciente (BALDINI NETO, 2020).

Outros autores que corroboram esta linha epistemológica de compreensão das dimensões do Letramento Digital são COSCARELLI e RIBEIRO (2005). Na coletânea *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, Baldini Neto (2020) descreve a cena em que professoras apresentam onze artigos de diversos autores que mostram como o enfrentamento da chamada “exclusão digital” está intimamente ligado ao pleno exercício da cidadania, além de trazerem reflexões sobre práticas docentes que trabalham as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) numa

perspectiva emancipadora, e ampliarem a noção de letramento para além do saber ler e escrever dentro da variante padrão.

Assim, o presente trabalho tem como objeto refletir sobre a experiência do uso de ferramentas como o *Wordwall*⁵⁷, o *Word* e o uso consciente do e-mail e redes sociais no letramento digital promovido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma “aprendizagem significativa subversiva”⁵⁸, definida pelo professor Marco Antônio Moreira no III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2000, p. 33)

Tendo em vista a demanda apresentada pelos educandos da EJA de inserção na utilização de ferramentas digitais, vamos analisar um projeto de Letramento Digital que tem como objetivo promover autonomia dos educandos frente ao mundo hipermidiático que nos encontramos. O projeto acontece há cinco anos no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo (CIEJA CL), na zona sul de São Paulo, com interrupção durante o período pandêmico e retomada em 2022, seguindo até os dias atuais.

⁵⁷ O *Wordwall* é uma ferramenta educacional online gratuita que permite ao usuário criar atividades interativas de aprendizado de vocabulário, jogos de palavras, caça-palavra e exercícios para salas de aula utilizando mecanismos de gamificação, como a pontuação por *Score* de tempo de resposta e de acertos.

⁵⁸ O conceito de “aprendizagem significativa subversiva” proposto por Moreira é uma ampliação do conceito de “aprendizagem significativa” elaborado por David Ausubel, pois a “aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio” (MOREIRA, 2006, p.17), mas a “aprendizagem significativa subversiva” vai além, “é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela.” (op.cit. p. 18). Assim, o conceito defendido por Moreira tem uma dimensão mais antropológica da aprendizagem, entendendo que o estudante que aprende subversivamente analisa seu contexto cultural e é capaz de realizar uma análise crítica das ideologias e mitos que compõem a cultura que está inserido.

2. AS DIFICULDADES DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento de atividades de letramento digital, além de sanar dificuldades com o acesso à informação e à cidadania já que muitos educandos relatam não acessar direitos por não conseguirem realizar demandas por meios digitais, tais como cadastro nas plataformas do governo federal e municipal, possibilita a inserção no mercado de trabalho com maior capacitação profissional. Hoje, saber operar *softwares* básicos de informática é pré-requisito para várias ocupações no mundo laboral, desde o frentista de posto de gasolina ao operador de telemarketing.

Porém, uma atenção especial se faz necessária ao pensarmos em ferramentas digitais em um país com desigualdades tão patentes como o Brasil. Refletir sobre as potencialidades e restrições das ferramentas digitais torna-se imperativo, especialmente considerando a complexidade dos processos quando confrontados com limitações materiais. No contexto brasileiro, é crucial reconhecer que o investimento em educação é substancialmente inferior em comparação com os países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conforme indicado no relatório *Education at a Glance 2023*. A disparidade de investimento corresponde a pouco mais de 60%, destacando uma diferença significativa que merece atenção ao analisarmos processos educativos neste âmbito.

Por exemplo, ao citar possibilidades de uso da EAD⁵⁹, em sua dissertação de mestrado *Um estudo da prática pedagógica dos professores universitários no projeto MATICE*, Claudete Maria Zaclikevic menciona "vencer a distância e as limitações relativas do binômio espaço/tempo, ao possibilitar que a educação e a cultura cheguem aos rincões mais longínquos eliminando ou diminuindo marginalização e exclusão social e cultural" (2007, p. 58). Contudo podemos

⁵⁹ "Educação à Distância" é uma modalidade de ensino que prevê uma estrutura específica de interação por meio virtual entre estudantes, tutores e professores formadores. Não se confunde com Ensino Remoto, emergencial ou não, que é a transposição de metodologias presenciais para ferramentas virtuais. Na EaD o processo de ensino/aprendizado é todo pensado na interação por meio virtual.

problematizar essa argumentação, se pensarmos na realidade brasileira em que o acesso à internet é pautado pela lógica de mercado e os aparatos eletrônicos têm um custo elevado:

- em média, um trabalhador que recebe um salário-mínimo tem de trabalhar 14 meses para adquirir um *Smartphone* (FREITAS, 2021);
- o acesso à internet banda larga ou mesmo ao 3G é limitada pelo poder aquisitivo das famílias e a irregularidade dos proventos das famílias de baixa renda (SOUZA, 2011);
- poucos espaços públicos disponibilizam acesso à rede sem fio de forma gratuita e menos ainda com suporte físico e humano para auxiliar o usuário (OLIVEIRA; FREITAS, 2015).

Para corroborar com as afirmações elencadas acima e seguindo o que foi levantado por BALDINI NETO (2020), pode-se trazer os dados do estudo da TIC Domicílios 2017, desenvolvido pelo Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado aos dados do *World Wide Web Consortium* (W3C), em que apenas 25% dos domicílios na zona urbana no Brasil têm computadores de mesa e 32% possuem computador portátil; essa taxa cai para 23% (computadores de mesa) e 29% (computadores portáteis) na zona rural. E os dados são mais surpreendentes no que diz respeito ao acesso à internet no Brasil: apenas 65% dos domicílios têm acesso à rede de internet na zona urbana e este número diminui, na zona rural, para apenas 34%.

Se pensarmos, ainda, no âmbito regional, a desigualdade no acesso às TICs se torna mais acentuada; segundo o mesmo estudo, apenas 48% dos domicílios da região Norte têm acesso à internet, enquanto no Sudeste 69% das casas acessam a internet. E se o corte for por renda familiar, escancara-se a flagrante desigualdade ao acesso desta ferramenta tão importante que “relativiza o binômio espaço/tempo”: nas casas com até um salário-mínimo mensal, apenas 37% têm acesso à internet, enquanto nas casas entre dois e três salários mínimos, passa-se para 74%, e nas que têm renda mensal de três a cinco, 86% têm acesso regular à rede.

Portanto, o questionamento proposto é no sentido de refletirmos sobre o acesso às TICs e a desigualdade estrutural da sociedade brasileira. Não podemos supervalorizar a EaD como se ela fosse uma solução mágica, como aparece na defesa de Zaclikevic na obra supracitada, nem a menosprezar e excluir das políticas públicas que buscam a diminuição das desigualdades. Neste sentido, que é importante que as escolas públicas tenham o investimento adequado para atender a demanda das camadas menos desfavorecidas que podem encontrar nas escolas, não só ambientes equipados com computadores com a acesso franco à internet banda-larga, mas também como o um ambiente de construção de autonomia para utilizar estas ferramentas.⁶⁰

É a partir desse compromisso que encontraremos formas de alavancar o potencial das TICs para o progresso educacional, permitindo que todos os brasileiros tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens ou condições.

3. LETRAMENTO DIGITAL DE DIFERENTES PÚBLICOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CIEJA CAMPO LIMPO

O CIEJA Campo Limpo atende a uma ampla diversidade de educandos, composta por adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos, uma parcela significativa de adultos acima de 60 anos, representando cerca de um terço das turmas, e ainda uma quantidade considerável de adultos trabalhadores, com idades entre 30 e 59 anos. Além dessa diversidade etária, também há estudantes moradores do Centro, participantes da Transcidadania (Programa no

⁶⁰ Cabe destacar que o Governo Federal lançou em 2017 o Programa de Inovação Educação Conectada, que previa a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica até 2024. Porém segundo relatório da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados de 2022, presidido pela deputada Tabata Amaral, o governo não cumpriu as metas estabelecidas pelo MEC e durante a pandemia reduziu o investimento na educação em R\$ 1,6 bilhão, o que comprometeu esta universalização. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/894929-relatorio-aponta-%22inoperancia-do-mec-para-reverter-efeitos-da-pandemia-na-educacao>> Acesso 15 de jan. 2024.

qual mulheres e homens transgênero recebem uma bolsa para concluir o Ensino Fundamental), adolescentes em medidas socioeducativas e adultos com deficiências variadas, abrangendo desde múltiplas deficiências e déficits cognitivos até surdos, baixa visão e pessoas com Síndrome de Down.

Os educandos e as educandas dessas turmas refletem, em grande medida, a composição dos estudantes da instituição em termos pedagógicos. Em sua maioria, eles já possuem algumas habilidades de escrita alfabética e pouca fluência na leitura. No entanto, uma parcela significativa dos educandos ainda está em processo de leitura decodificada. Embora muitos demonstrem excelência na expressão oral, ainda enfrentam desafios ao transpor para o texto escrito aquilo que conseguem comunicar de forma falada.

Essa diversidade de perfis e necessidades apresenta um cenário desafiador para as atividades de letramento digital no CIEJA Campo Limpo. Tornar o processo educativo inclusivo e efetivo requer estratégias e abordagens diferenciadas, considerando as peculiaridades de cada educando e buscando promover o desenvolvimento tanto das habilidades de leitura quanto da expressão escrita.

Ao abraçar essa diversidade, o CIEJA Campo Limpo demonstra o compromisso de oferecer uma educação inclusiva, que valoriza o potencial único de cada indivíduo e busca proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para sua realização pessoal e profissional. A busca contínua por metodologias e práticas pedagógicas adaptadas a cada contexto é essencial para uma atividade de letramento que leve em consideração os saberes prévios dos estudantes e suas potencialidades (FREIRE, 1967).

Se pensarmos nos estudos sobre os tempos de Cibercultura (LEVY, 2009; RÜDIGER, 2008), a caracterização do aprendizado contemporâneo que se expande para além da educação formal, estruturada na escola, passa pelos meios de comunicação e mídias atuais. A atuação docente no projeto de Letramento Digital do CIEJA CL e seu balanço busca demonstrar que o letramento digital de jovens e adultos nos tempos atuais é consonante à proposta

de Paulo Freire (1967; 2011) acerca do investimento em uma educação crítica e participativa, o que é ratificado por Morin (2004).

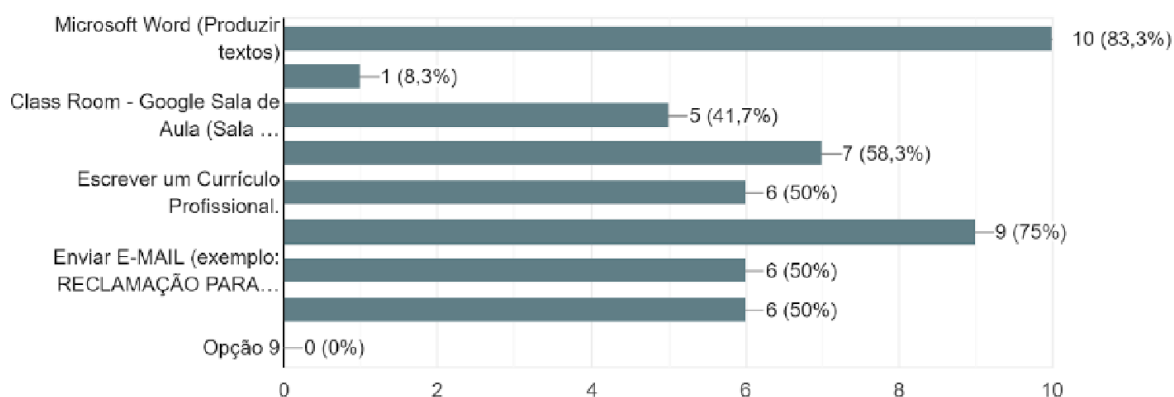
Deste modo, tendo como base as conclusões do TCC apresentado pelo professor Baldini Neto em 2019 e as práticas pedagógicas desenvolvidas no primeiro semestre de 2023 sala de informática do CIEJA CL, apresentaremos uma reflexão sobre as potencialidades de algumas ferramentas e metodologias experimentadas na Educação de Jovens e Adultos no âmbito do projeto de Letramento Digital do CIEJA CL.

Se tomarmos como base os dados apresentados em 2019⁶¹, elaborados a partir das respostas dos educandos que participaram do projeto naquele momento, podemos observar que grande parte deles utilizou os encontros síncronos (presenciais) para desenvolver habilidades referentes à escrita e manuseio de *softwares* específicos, de edição de tabelas, textos e apresentações.

GRÁFICO 1- SOFTWARES UTILIZADOS

Quais destes programas você aprendeu ao utilizar?

12 respostas



⁶¹ Retirados de: BALDINI NETO, R. **Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos com a utilização de AVA: possibilidade de um aprendizado significativo**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Fonte: Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos com a utilização de AVA (BALDINI NETO, 2020)

Ao observarmos o gráfico acima, podemos perceber que, entre os educandos da EJA que participaram desta pesquisa, a ferramenta mais utilizada à produção de textos é o *Word*. Isso se deve à relação direta dos estudantes com o processo de alfabetização, em que muitos deles se encontram atualmente. A busca pela formalização da escrita é uma demanda recorrente em educandos da EJA e ela se reflete no conteúdo mais significativo no processo de aprendizado digital (BALDINI NETO, 2020).

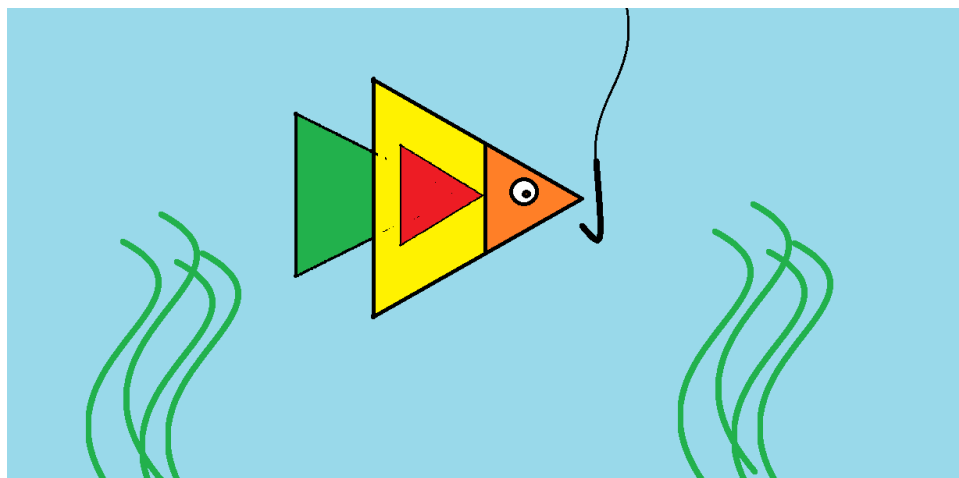
Assim como a ferramenta de produção de texto ganha bastante destaque no conteúdo que os educandos apontam que “aprenderam” no projeto, também, a escrita do Currículo Profissional chama a atenção, coadunando com o argumento de Moreira (2000) apresentado anteriormente, sobre a aprendizagem significativa subversiva.

Destarte, os educandos da EJA utilizam as ferramentas digitais buscando sanar suas necessidades pessoais, tanto no âmbito do trabalho, quanto no âmbito pessoal e social. Aprender a enviar um e-mail, por exemplo, representa, para muitos idosos, uma libertação do auxílio constante dos filhos e netos na comunicação tanto com órgãos públicos e de serviços quanto pessoal. E, dentro dessa perspectiva, compreender como funciona a linguagem das redes sociais, seus perigos e potencialidades também faz parte desta ampliação de acessos e interação autônoma de leitura e escrita em ambientes digitais.

Outra atividade que teve um retorno positivo muito significativo no primeiro semestre de 2023, pensada dentro do eixo de Tecnologias da Informação e Comunicação do Currículo da Cidade de Tecnologias para a Aprendizagem (TPA) da EJA (SÃO PAULO, 2019, p. 91), foi a introdução do conceito de *phishing* (golpes cibernéticos que “pescam” os dados dos usuários de plataformas digitais) e a importância da atenção aos dados pessoais no uso da internet segura. Muitas educandas relataram ter vivenciado tentativas de golpes por meio das redes sociais e não saber da importância de mudar periodicamente

suas senhas de acesso e de configurar as limitações de acesso em seus perfis nessas redes.

IMAGEM 1 - Desenho produzido por estudantes do módulo III com o uso do *Paint* a partir das aulas sobre *phishing*.



Fonte: Autoria própria a partir de atividades didáticas no Laboratório de Informática (2023)

Faz-se importante ressaltar que os projetos que pretendem efetivar o Letramento Digital de Jovens e Adultos, e também dos demais estudantes da educação básica, devem levar em consideração as demandas trazidas pelos próprios educandos, dialogando, assim, com as suas realidades sociais e comunitárias. O Currículo da Cidade de São Paulo: Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem ratifica que:

Não se trata apenas de computadores, mas de ferramentas tecnológicas com o potencial de promover a equidade e a aproximação da escola ao universo dos estudantes, que possibilitam além do acesso e imersão em tecnologias, a experimentação, a depuração de ideias, o protagonismo, o desenvolvimento de competências não cognitivas, a valorização do trabalho em equipe e das várias formas de comunicação e expressão. (SÃO PAULO, 2019, p.70).

Nesta perspectiva, o conceito de *Web 2.0*, que tem como elemento principal a interação dos usuários da Internet como produtores de conteúdo, ultrapassando o consumo passivo das informações disponibilizadas e construindo uma relação entre os conteúdos, outros usuários e suas

experiências particulares e subjetivas, se mostrou muito eficaz na aprendizagem significativa dos educandos da EJA (BALDINI NETO, 2020).

Foram estes princípios que embasaram as atividades do projeto de Letramento Digital e seu desdobramento na Imprensa “sempre” Jovem⁶² do CIEJA Campo Limpo. Reconhecendo que ninguém adquire interesse por dados brutos que não fazem relação com sua vivência cotidiana, os sujeitos buscam informações e constroem conhecimento a partir de demandas próprias, subjetivas (como interesse por artes plásticas, música, filosofia clássica etc.) e objetivas (como por exemplo aprender a somar e subtrair para exercer a função de caixa em um estabelecimento comercial ou pagar uma conta, entre outras necessidades de sobrevivência no mundo laboral). Portanto, a interatividade proporcionada pela *Web 2.0* traz à tona conteúdos e informações de interesse do educando e o coloca diante de desafios, como os descritos por Gilberto Gil em sua canção “Pela Internet” (1998) de comandar “(...) um barco que veleje nesse infomar/ Que aproveite a vazante da infomaré/ Que leve meu e-mail até Calcutá/ Depois de um hot-link/ Num site de Helsinque/ Para abastecer (...)”, ou seja, que compartilhe saberes e conhecimentos socialmente significativos, para além de uma hiperexposição da autoimagem, que pode causar prejuízos pessoais ou coletivos.

Assim, o projeto desenvolveu desde os primeiros encontros de Letramento Digital a consciência de que as tecnologias são ferramentas para nos ajudar nas diversas demandas que temos e não um fim em si. Buscou-se, por meio dos primeiros contatos com os computadores, demonstrar o desenvolvimento histórico das tecnologias digitais, mostrando que instrumentos como o ábaco mesopotâmico, de aproximadamente 5.500 anos atrás, e a calculadora de Pascal (“La Pascaline”), de 1640, entre outros, constituem tecnologias precursoras no âmbito da ampliação da capacidade cognitiva e de

⁶² Criado em 2005, a Imprensa Jovem é um projeto desenvolvido por mais de 150 escolas com apoio do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de São Paulo. Por meio da produção jornalística multimídia, os estudantes da Rede desenvolvem de maneira autônoma e colaborativa suas habilidades críticas e criativas, elaborando pautas, pesquisando e produzindo conteúdos em diferentes formatos. Para conhecer mais acesse: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educomunicacao/imprensajovem/>

processamento dos seres humanos. Reconhecer que a invenção da roda, do garfo ou da enxada são tão tecnológicas (no sentido primordial de instrumentos que facilitam a vida humana) quanto o último *Iphone* lançado é, sem dúvida, crucial para a utilização consciente das tecnologias digitais.

Assim, foram propostas atividades de reconhecimento dos componentes do Computador Pessoal (PC), tanto *hardware* (teclado, CPU, mouse, monitor), quanto *softwares* básicos (sistema operacional *Windows*, acessórios: calculadora, *Paint* e *Wordpad*), assim como suas possibilidades de uso responsável. Cabe destacar que com a ferramenta *Word* foi possível trabalhar noções básicas de digitação, demanda trazida pelos próprios educandos que utilizam o computador no trabalho e necessitavam agilizar a habilidade de digitação.

As demandas trazidas pelos educandos da EJA em relação às tecnologias digitais são diversas e desafiadoras. Alguns vêm com necessidades muito concretas de melhorar o uso de ferramentas digitais para suprir exigências laborais e por meio dos processos de mediação pedagógica acabam percebendo as inúmeras possibilidades de usos e “abusos” das TICs. Outros vêm com pouco ou quase nenhum contato com aparatos tecnológicos digitais, como *smartphones* e computadores, e acabam descobrindo um universo de acesso às informações que antes consideravam restritas às classes mais abastadas (BALDINI NETO, 2020).

Acreditamos que várias das demandas trazidas pelos educandos do CIEJA CL ao longo do projeto, sobretudo em relação ao Letramento Digital, foram alcançadas por meio do diálogo e escuta atenta na reelaboração de procedimentos didáticos e temáticas. Os educandos constroem seu próprio conhecimento com a ajuda do professor, que atua como um mediador entre as tecnologias digitais, as habilidades para lidar com as ferramentas informacionais, mas principalmente com os questionamentos éticos que o uso da *web* nos traz.

CONCLUSÃO

É importante reconhecer que um projeto como o apresentado ao longo deste artigo está em constante transformação, uma vez que as demandas trazidas pelos educandos servem como base para a contínua (re)elaboração das estratégias de aprendizado. As necessidades são atendidas, levando em conta a diversidade de expectativas, construindo objetivos comuns para o grupo de participantes; parte-se das expectativas dos educandos, mas se amplia por meio da mediação do professor as possibilidades do uso responsável e eficiente das TICs.

Em suma, é no que entendemos por princípios da educação significativa subversiva que encontramos caminhos para superar os desafios, e não em metodologias ou “ferramentas inovadoras”; o professor só conseguirá propor uma aprendizagem significativa subversiva quando ele estabelecer a escuta ativa como princípio norteador e reconhecer-se um sujeito “aprendente”, assim como o educando. Assim, coadunando com o que escreveu o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 10). Precede, mas não prescinde. O professor ainda tem um papel de apresentar caminhos para os educandos, aceitando que estes caminhos podem ou não ser reconhecidos e seguidos por eles, mas devem ser apresentados sempre, respeitando a autonomia que o processo de aprendizado vai criando em seu transcorrer.

REFERÊNCIAS

BALDINI NETO, Rubens. **Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos com a utilização de AVA: possibilidade de um aprendizado significativo**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BOTELHO, Fernando Neto. **As telecomunicações e o FUST: doutrina e legislação**. Imprensa: Belo Horizonte, Del Rey, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

CARMO, Josué G. Botura. **O letramento digital e a inclusão social**. 2003. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/>> Acesso em: 17 fev. 2020. >

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, J. **Salário mínimo brasileiro exige 14 meses de trabalho para comprar smartphone**. Disponível em: <<https://fdr.com.br/2021/10/16/salario-minimo-brasileiro-exige-14-meses-de-trabalho-para-comprar-smartphones/>>. Acesso em: 17 out. 2023.

GIL, Gilberto. **Pela Internet**. Álbum Quanta. Rio de Janeiro: Warner Music, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1aYfINzA_s>. Acesso em 17 outubro de 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR/CGI.BR). **Guia #Internet com Resposta na sua Sala de Aula**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. (Guias de Referências). Disponível em: <<https://nic.br/publicacao/guia-internet-com-resposta-na-sua-sala-de-aula/>>. Acesso em 21 mar. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Ed. SENAC, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa subversiva**. In: III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000, Peniche. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000. Disponível

em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>; Acesso em 21 mar. 2020.

_____. **Aprendizagem significativa subversiva.** Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 21, p.15-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289/142>>. Acesso em 17 out. 2023.

MORIN, André. **Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica: Uma Antropopedagogia Renovada.** Trad. M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OECD (2023), **Education at a Glance 2023:** OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>>. Acesso em: 19 de dez. 2023.

OLIVEIRA, A. N.; FREITAS, V. H. DAS D. **Análise dos Principais Projetos Municipais de Acesso Livre e Gratuito à Internet em Praças Públicas: Inclusão Digital na Atual Sociedade da Informação Globalizada.** Revista de Direito Governança e Novas Tecnologias, v. 1, n. 1, p. 49, 2015. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/revistadgnt/article/view/47>>. Acesso em: 17 de out. 2023.

RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo: exercícios de arqueologia e Criticismo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: **Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem.** – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SOUSA, R. A. F. de. **Futuros desafios para o programa nacional de banda larga.** IPEA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5353>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZACLIKEVIC, Claudete Maria. **Um estudo da prática pedagógica dos professores universitários no projeto Matice.** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-PR, 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733>. Acesso em: 17 de out. 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

UM POUCO DAS INFÂNCIAS CONTEXTUALIZADAS NO BRASIL: O CASO DAS IMIGRAÇÕES.

ALEXSANDRA ALVES DOS SANTOS

Resumo: Este trabalho apresenta o contexto das crianças imigrantes e oriundas de outras localidades que se mudam de ambiente escolar e tem uma nova adaptação em outro ambiente, como no caso dos Centros de Educação Infantil. Assim, elas trazem sua cultura de vida, sua forma de se expressar por meio do desenho muitas das vezes, e nisto o professor (a) tem que pesquisar para envolver seu planejamento vivências que contemplam as diversas culturas. E utiliza-se, muitas das vezes de projetos de trabalho para garantir o êxito na abordagem.

Palavras-chave: imigrantes, desenhos e projetos de trabalho

Summary: This work presents the context of immigrant children and those from other locations who move to a new school environment and have to adapt to a new setting, as in the case of Early Childhood Education Centers. Thus, they bring their life culture, their way of expressing themselves often through drawing, and in this, the teacher must research to integrate experiences into their planning that reflect the diverse cultures. Work projects are often used to ensure success in the approach.

Keywords: immigrants, designs and work projects

1. Introdução

O texto abordará contextos educacionais onde existem imigrantes, pois por inúmeras situações tiveram que deixar suas origens e partir para outros territórios assim, a abordagem se fará sobre suas formas de vivenciar os Centros de Educação Infantil e as escolas e com isto, o foco do trabalho é saber como trabalhar com esses bebês e crianças sem descrimina-los ou deixá-los de lado.

Na tentativa de responder a essa pergunta a partir de estudos e pesquisas foi possível apresentar o desenho, como uma das grandes formas de expressão dos bebês e crianças. Isso, também sem contar com seus gestos e a fala como formas construtivas de trabalhar com esses bebês e crianças.

Pois partindo do desenho como forma de aprofundamento na pesquisa desses protagonistas, é claro que se bem analisados e investigados, eles apontam um caminho e uma história.

Assim, o desenho traz a expressão daquilo que se sente e pode demonstrar muito sobre quem está desenhando, basta ser analisado e investigado.

Nisto, no desenho as crianças expressam códigos e intenções ao desenhar e o educador deve estar atento as criações e ações deles.

Neste artigo, alguns autores foram de suma relevância para este trabalho.

Haja vista, que autores como Altino Jose Martins Filho, Patrícia Dias Prado, Henry Wallon, Macedo Suzana Soares, Eva Kallo e Giorgyi Balog foram

fundamentais para a construção deste artigo. Como também o Currículo da Cidade, Educação Infantil- São Paulo- SME/ COPED, (2019).

No mais, os projetos de trabalho servem para os educadores trabalharem com temas que sejam relevantes para uma exploração, como é o caso dos imigrantes.

Contudo, os educadores em suas pesquisas devem estar atentos as origens do brincar livre dos bebês, pois na brincadeira eles expressam muito de sua determinada cultura porque a criança é um ser livre, e quando brinca ela demonstra aquilo que ela é.

E nas brincadeiras culturalmente estabelecidas estas brincadeiras se renovam de geração em geração, ou com uma nova regra ou um novo objeto, mas a criança quando brinca ela vai muito mais além da cultura ela se expressa em seus anseios, seu modo de ver a vida, seus objetivos e suas frustrações.

2. Contextualizando a Educação Infantil com a imigração

A Educação Infantil no Brasil, é de 0 a 3 anos, contando de pré-escola a Centros de Educação Infantil, portanto, os CEI's (centros de educação infantil) são onde os bebês menores ficam por volta de dez horas por dia.

É lá que as infâncias se deparam umas com as outras, pois, nem sempre os bebês residem no mesmo bairro em que estudam.

Nisto, é cada vez, mais frequente crianças vindas de outras localidades, como por exemplo, do campo, rural, ou dos centros periféricos para a cidade ou vice e versa, até mesmo vindas de outros países.

No Brasil, principalmente, nos Centros Educacionais e escolas brasileiras, é possível encontrarmos imigrantes vindos na maioria, da América do Sul, como: Bolívia, Uruguai e Chile.

Muitos vem tentar a sorte no Brasil, isto é, uma nova oportunidade de recomeçar a vida.

Assim, precisando trabalhar, as famílias matriculam seus bebês nos Centros de Educação Infantil, com isso, muitas das vezes, os próprios Centros se tornam um lugar de abrigo e refúgio para os bebês, que são acolhidos e recebem alimentação e cuidados durante o período escolar, sem contar com as aprendizagens e vivências que os CEI's proporcionam aos bebês e crianças.

Os educadores que recebem esses bebês os acolhem e lhes dão afeto, para que se sintam parte do grupo de crianças presentes na sala.

Também, os educadores iniciam um estudo sobre como trabalhar com esses bebês, sobre sua cultura e seus gostos.

[...] Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa.

É o caso, por exemplo, das crianças que se deslocam de um contexto para o outro, ou cujas famílias passam por um processo de mobilidade espacial [...] (pag.12:2020)

Segundo Altino (2020), pesquisar a complexidade das múltiplas infâncias é o ponto de partida para os educadores, pois cada criança traz consigo sua bagagem, sua cultura, a qual é preciso conhecer.

Para isso, o educador (a) precisa envolver em seu planejamento de trabalho as múltiplas infâncias sobre vários questionamentos em que contextualizam a sua sala de aula, e trabalhar de forma que favoreça a inclusão.

Assim também o documento o Currículo da Cidade de Educação Infantil (2019) traz que as crianças possuem culturas as quais são trazidas nas brincadeiras também e que estas brincadeiras passam de geração em geração, as vezes, mudando somente algumas regras.

Para tanto, um ponto principal de conhecer as crianças é saber de onde vem:

A questão que é preciso conhecer, entre outras, é como crianças vivenciam os deslocamentos, as saídas de espaços conhecidos para outras terras, outras sociedades, e em que medida a análise dessas vivências poderá permitir um melhor entendimento das várias infâncias e até das várias identidades que vão constituindo-se através desses processos de deslocamento e novas inserções. (pag.14:2020)

As crianças vindas de outras localidades carregam consigo suas vivências desses lugares, uma história de vida, a qual os educadores (as) devem dar atenção, pois assim entenderam a criança, sobre seus gostos, suas vontades, e seus costumes e a sua cultura.

Nos últimos anos, muitos estudos e pesquisas chegaram à mesma conclusão: os bebês que são carregados no colo e recebem carinhos e beijos desenvolvem uma vida emocional mais saudável do que aqueles que são deixados sozinhos por muito tempo, sem nenhum contato físico, como é o caso das crianças que vivem em orfanatos.

A acolhida desses bebês no CEI é de extrema importância porque além da pesquisa que não pode faltar, o acolhimento que é o momento de demonstração de afetividade, de carinho, de pegar no colo e dizer: “está tudo bem” ... esse momento é onde o bebê se sente seguro e protegido e cria um vínculo com seu educador.

Contudo, é preciso entender os deslocamentos, como as crianças os vivenciam, se carregam alguma dor ou marca dos espaços das saídas de outras

terras e sociedades, para assim entendem as várias identidades que compõem o espaço da unidade de ensino, porque cada criança é única, mas no espaço Educacional Infantil elas se tornam um grupo e por isso, para lidar com o grupo é necessário pesquisa.

2.1 As formas de expressão, códigos e gestos.

No desenho, pode-se dizer que as crianças expressam-se muito da sua cultura pelo desenho onde suas imaginações e tentativas de expor a realidade são percebidas.

Jacinto (2020) descreve esse processo como *“criativo e reprodutivo, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a ação humana.”*

Também, segundo ele, o desenho expressa códigos de determinada cultura, pois os códigos tem uma dimensão normativa onde exprimem-se em ideias.

Entretanto, a linguagem infantil não é uma linguagem empobrecida, mas sua expressão, como a postura corporal, ao comer, na comunicação com os colegas, nas brincadeiras expressam um modo particular com o mundo e com a linguagem.

Para Jacinto (2020), *“nas suas relações com o adulto e nas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos que são atualizados nesse processo interativo.”* Pois, a criança é um ser bastante espontâneo e interativo, nas suas relações, o que possibilita de o educador pesquisar e desenvolver planejamentos que inclua essas diferentes infâncias de uma forma que elas se sintam participantes do processo educativo.

Segundo Wallon, (1968) *“o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que vão fazer dela um adulto”*. Pois, estudar o desenho, bem como

suas atividades que expressam que a criança está progredindo pra a fase adulta, auxilia no desenvolvimento global da criança.

Para o autor, Manuel Jacinto (2020), autoras como Emmi Pikler tem colaborado muito com os estudos da educação infantil brasileira, pois considerando as diferenças históricas e culturais cabe aos educadores o desafio de aprofundar nos elementos dessa abordagem e com a nossa realidade e normas educacionais, se adaptar as práticas pedagógicas, como por exemplo: as trocas de fraudas onde o diálogo deve ser fundamental para o bebê se sentir seguro.

Eva Kallo e Giorgyi Balog (2021), trazem um pensamento de Emmi Pikler onde ela pontou que as crianças brincam mais em espaços definidos do que em espaços ilimitados, isto segundo suas pesquisas.

Os autores explicam que após uma brincadeira, quando se inicia o ato de recolher os brinquedos e não se espera nada da criança apenas se alegra com sua ajuda, então ela presenciara o prazer de uma tarefa conjunta e fará isso sempre para organizar, sem ser forçada a guardar. E assim estará sempre disposta a ajudar.

Outro documento que traz um norte é o Currículo da Cidade: Educação Infantil. (2019). Que vem trazer que os educadores podem trabalhar com projetos com bebês e crianças.

2.2 PROJETOS COM BEBÊS

O trabalho do educador nas salas de referência vai além do cuidar, pois é desenvolvido projetos e planejamento onde os bebês vivenciam e exploram materiais e materialidades para o seu desenvolvimento global.

Existem dentro do CEI os projetos de trabalho que são desenvolvidos pela educadora nas salas apenas e existem os projetos desenvolvidos pela unidade toda que são incorporados nos documentos da unidade educacional.

Então a educadora (o) pode por exemplo: criar um projeto de imigração e trabalhar com as diferentes culturas que tem em sua sala naquele ano letivo, seja por meio do desenho, música ou outra forma de expressão.

Assim, é com base nas pesquisas dos educadores que eles saberão como trabalhar essas culturas em sua sala.

O autor Hernandez (1998b) explica:

“A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos (...) a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.” (...) “... o que se pretende desenvolver com os Projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos.”

O projeto sempre traz um problema, isto é um questionamento ao qual se tenta responder, como é o caso de como se trabalhar com bebês imigrantes, ou como se trabalhar com a cultura dos povos imigrantes, enfim, as perguntas geram uma organização dos conhecimentos a serem trazidos e buscados onde é possível responder as questões.

Contudo, o projeto é um recurso que os educadores podem usar, pois organizam os conhecimentos e trazem um resultado final.

3. Conclusão

O texto traz a história da educação infantil no contexto da imigração, e traz sobre como os bebês e crianças imigrantes que se sentem ao serem inseridos nos centros de educação infantil.

De como são acolhidos e levados a experimentar vivências planejadas pelos educadores.

Já o desenho é visto como recurso para entender e envolver o bebê ou criança neste contexto de aprendizagem é um bom recurso pois, desenhando a criança expressa seus sentimentos, por meio de códigos, com criatividade nas ações educativas ele também pode expressar sua cultura na forma de comer, brincar e nas vivências em grupo.

Assim, no ambiente escolar os bebês e crianças tem recursos como o desenho que auxilia na interpretação das suas emoções e também é uma manifestação livre de arte de expressar o que se sente.

Neste sentido, os estudos de diversos autores como Emmi Pycler pode trazer uma nova abordagem para a pedagogia, pois leva em conta a proximidade que educadores devem ter com os bebês e crianças, principalmente, nas trocas de fraudas onde o diálogo é importante.

Os projetos de trabalho podem ser grandes ferramentas que viabilizam o trabalho com os imigrantes pois aborda temas que seriam difíceis de ser trabalhados com uma única abordagem, para tanto, cabe aos educadores realizarem uma pesquisa e investigação com sua turma para saber qual tema abordar, como por exemplo: os imigrantes, isto, se sua turma de bebês ou crianças possuírem casos de imigrantes na sala.

Contudo, os documentos da Educação Infantil que norteiam as atividades e o exercício nas unidades educacionais infantis podem ser explorados pois tratam de assuntos relevantes sobre esse tema, como o Currículo da Cidade, e outros mais.

Portanto, é fundamental enxergar a criança e o bebê como seres potentes e protagonistas da sua história. Como seres de direitos e culturalmente e historicamente reconhecidos.

A imigração ocorre a todo momento e é de suma importância saber lidar com essa realidade.

Referencias Bibliografia

FILHO, Altino Jose Martins e **PRADO**, Patricia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. 2ª edição – Campinas, SP; Autores associados, (2020). – (Coleção educação contemporânea).

WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. Edições 70. Lisboa. (1968.) Livraria Martins Fontes.

SOARES, Macedo Suzana. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo. Omniscincia. 2ª edição. (2020.)

KALLÓ, Eva. **BALOG**, Giorgyi. As origens do brincar livre. São Paulo. Omniscincia. 2ª edição. (2021). Coleção primeira infância, educar de 0 a 6 anos.

PAULO, São (SP) Currículo da Cidade, Educação Infantil- São Paulo- SME/ COPED, (2019). Coordenação Pedagógica. Secretaria Municipal da Educação.

CHAPMAN, Gary D., 1938. *As 5 linguagens do amor das crianças [recurso eletrônico]: como expressar um compromisso de amor a seu filho* / Gary Chapman, Ross Campbell; tradução Maria Emília de Oliveira.- 2. ed. - São Paulo : Mundo Cristão, 2017.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALINE CRISTINA JORDÃO

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a diversidade no ambiente escolar, explorando seus desafios e possibilidades a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva. No primeiro capítulo, são apresentados os principais conceitos de diversidade e suas manifestações no contexto social e educacional, evidenciando como as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, classe e religião moldam as relações dentro e fora da escola. O segundo capítulo analisa as possibilidades do fazer educativo a partir das diretrizes dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destacando os compromissos com a equidade, a justiça social e o respeito à pluralidade de sujeitos. A reflexão proposta visa contribuir para a construção de uma prática pedagógica democrática, que valorize os diferentes saberes e promova uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: diversidade; educação; políticas públicas; currículo da cidade;

Abstract

This paper aims to discuss diversity in the school environment, exploring its challenges and possibilities from a critical and inclusive perspective. The first chapter presents the main concepts of diversity and its manifestations in the social and educational context, highlighting how cultural, ethnic-racial, gender, class and

religious differences shape relationships inside and outside the school. The second chapter analyzes the possibilities of educational practice based on the guidelines of the curricular documents of the São Paulo Municipal Education Network, highlighting the commitments to equity, social justice and respect for the plurality of subjects. The proposed reflection aims to contribute to the construction of a democratic pedagogical practice that values different knowledge and promotes a truly inclusive education.

Keywords: diversity; education; public policies; city curriculum;

INTRODUÇÃO

A diversidade é uma característica fundamental da sociedade brasileira e, por consequência, da escola pública, espaço que abriga sujeitos com múltiplas histórias, culturas, identidades e experiências. Compreender e acolher essa pluralidade constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante das desigualdades históricas que atravessam as relações sociais e escolares.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades da diversidade no ambiente escolar, a partir de dois eixos centrais. O primeiro capítulo aborda os conceitos de diversidade e suas expressões no cotidiano social e educacional, analisando como tais diferenças influenciam trajetórias escolares. O segundo capítulo enfoca o papel dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no enfrentamento das desigualdades, destacando as orientações voltadas à valorização dos povos migrantes, indígenas, afro-brasileiros e outros grupos historicamente marginalizados. Ao longo do texto, defende-se que uma prática pedagógica comprometida com a diversidade é essencial para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e democrática.

I – DIVERSIDADE: CONCEITOS E CONTEXTOS

Como uma característica fundamental das sociedades contemporâneas e, por consequência, também das instituições escolares, a Diversidade pode ser compreendida a partir de diferentes conceitos que dialogam entre si. Stuart Hall (2003) destaca que a identidade é construída na e pela diferença, sendo a diversidade um elemento constitutivo da vida social e componente essencial para compreender os sujeitos e seus contextos. Em sua dimensão cultural, diversidade refere-se à multiplicidade de valores, práticas, linguagens e crenças que compõem uma sociedade. No aspecto étnico-racial, a diversidade reconhece os múltiplos pertencimentos raciais e implica em reconhecer a história e a contribuição dos povos africanos, indígenas e de outras etnias para a formação da sociedade. Já na perspectiva de gênero, diversidade implica o reconhecimento da pluralidade de identidades e expressões, bem como o enfrentamento das desigualdades estruturais, e, nessa perspectiva, convoca a escola e toda a sociedade a repensar papéis tradicionais e combater estereótipos que limitam a liberdade de expressão e a equidade de oportunidades. (SCOTT, 1995).

O que de fato, nos interessa problematizar neste trabalho é a Diversidade como coexistência de diferenças num mesmo espaço social e suas implicações no contexto escolar. Conforme (CANDAU, 2008), a diversidade envolve o reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural e saberes populares, que coincidem com o conhecimento hegemônico transmitido na escola.

O conceito de capital cultural por exemplo, desenvolvido por Pierre Bourdieu, é fundamental para compreender as desigualdades educacionais em contextos diversos. Para o autor, o capital cultural é composto por conhecimentos, habilidades, disposições e formas de linguagem que são transmitidas principalmente no ambiente familiar e valorizadas pela escola (BOURDIEU,

1983). Essa valorização não é neutra: os conteúdos legitimados pelas instituições educacionais frequentemente refletem a cultura das classes dominantes. Como aponta Bourdieu, “a cultura escolar seleciona e valoriza arbitrariamente um tipo de cultura, desvalorizando outras formas de saber” (BOURDIEU, 1983, p. 124). Dessa forma, estudantes oriundos de contextos populares tendem a enfrentar maiores dificuldades escolares, pois não compartilham do mesmo capital cultural esperado pela escola. Compreender essa dinâmica permite repensar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferentes trajetórias e repertórios dos estudantes.

No âmbito da estrutura da sociedade, a Diversidade, portanto, interfere diretamente nas possibilidades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes no sistema educacional produzindo e reproduzindo desigualdades. Na escola, essas desigualdades se manifestam de forma explícita e implícita, por meio de preconceitos, estigmas e práticas excludentes. Para Gomes (2017), é preciso problematizar as relações de poder que historicamente colocaram determinados grupos em posições de subalternidade em relação a outros.

Na escola, as questões de gênero revelam-se, na reprodução de estereótipos sobre o que se espera de meninos e meninas, impactando desde o desempenho até a escolha profissional. Louro (1997) argumenta que a escola, como espaço de socialização, é também um local de construção e reforço de normas de gênero. Quanto à classe social, observa-se que estudantes de famílias de baixa renda enfrentam maiores dificuldades no acesso aos direitos básicos, recursos, alimentação adequada, e infraestrutura familiar o que implica e determina a sua trajetória escolar.

Segundo Moreira e Candau (2007), a interculturalidade é uma abordagem fundamental nesse processo. Enquanto princípio educativo, propõe o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo seus saberes e valores e promovendo uma convivência baseada no respeito mútuo. Isso exige, por parte dos educadores, uma postura crítica e reflexiva, capaz de questionar práticas

discriminatórias e de construir uma pedagogia comprometida com a justiça social. Para Moreira e Candau (2008), a interculturalidade “supõe uma interação entre culturas que se dá num plano horizontal, em que nenhuma se sobrepõe à outra, mas todas são valorizadas em sua singularidade e complexidade” (p. 225).

Nesse sentido, a escola é chamada a romper com práticas monoculturais e promover espaços de escuta e convivência entre os diferentes saberes e experiências. A abordagem intercultural demanda uma prática pedagógica que vá além da tolerância, propondo uma educação comprometida com a justiça social, o respeito e a equidade, especialmente em contextos marcados pela diversidade étnico-racial, linguística e religiosa. Como afirmam os autores, “a interculturalidade é também um projeto ético-político que busca a superação das assimetrias e das exclusões históricas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 228), tornando-se essencial no processo de formação cidadã nas escolas públicas brasileiras.

A educação, nesse contexto, precisa assumir um papel transformador. Conforme afirma Arroyo (2011), é necessário “desnaturalizar desigualdades” e construir práticas pedagógicas que se baseiem na escuta, no respeito e na valorização das diferenças. Isso significa reconhecer que os sujeitos escolares trazem consigo múltiplas identidades — culturais, raciais, religiosas, de gênero, territoriais — que devem ser acolhidas e respeitadas no cotidiano escolar.

Para Gomes (2005) uma educação antirracista por exemplo, deve ser pautada na valorização da identidade negra e no combate a práticas discriminatórias. Porém, o racismo estrutural perpassa o cotidiano escolar, afetando principalmente estudantes negros e indígenas, que frequentemente são alvo de estigmatização, bullying e negligência institucional.

Guacira Lopes Louro (1997) argumenta que a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de normas e padrões que perpetuam desigualdades, defendendo que “educar é também trabalhar com as diferenças, questionando hierarquias e exclusões” (p. 20). A autora ressalta que os processos de ensino

devem considerar a multiplicidade de identidades dos sujeitos escolares e promover uma pedagogia da diferença. Complementando essa perspectiva, Nana Queiroz (2014), em sua obra sobre desigualdades de gênero, denuncia os silêncios sociais em torno das violências sofridas por mulheres, alertando que “uma sociedade que não reconhece a dor do outro está fadada a reproduzi-la” (p. 45).

QUEIROZ(2014) e LOURO(1997), apontam para a necessidade urgente de práticas educativas que sejam sensíveis às experiências diversas e comprometidas com a transformação social. A análise crítica de suas contribuições destaca o papel ativo da escola na superação das desigualdades históricas. Louro propõe que o currículo seja constantemente interrogado a partir das experiências de sujeitos marginalizados, enquanto Queiroz enfatiza a urgência de romper com uma cultura de silenciamento. Assim, suas obras subsidiam práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento, a escuta e a justiça social no cotidiano escolar.

Para que a diversidade seja efetivamente incorporada no ambiente escolar, é preciso que ela se traduza em ações concretas no currículo, nos materiais didáticos, nas metodologias de ensino e nas relações interpessoais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, aponta a valorização da diversidade como um dos princípios da educação básica, ressaltando a importância de uma formação cidadã comprometida com os direitos humanos e com a promoção da igualdade.

II – DIVERSIDADE: POSSIBILIDADES DO FAZER EDUCATIVO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

Vimos até aqui que, no contexto educacional, a Diversidade se reflete em interações complexas e, muitas vezes, desafiadoras e que necessitam de ações pedagógicas e políticas específicas para o seu enfrentamento e promoção de

uma educação para a equidade. Neste capítulo tratamos de um breve contexto histórico acerca da legislação para a Diversidade no âmbito nacional como também abordaremos como a temática está contemplada nas políticas públicas educacionais do município de São Paulo.

A primeira política pública voltada explicitamente para a valorização da diversidade no contexto educacional brasileiro foi a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa medida representou um marco na luta contra o racismo institucional e na promoção da equidade racial no ambiente escolar. Conforme aponta Gomes (2005), a inclusão dessa temática no currículo escolar significa reconhecer a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, além de promover uma educação antirracista. A lei foi posteriormente ampliada com a promulgação da Lei nº 11.645/08, que estendeu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, consolidando as bases para uma educação pautada na valorização da diversidade étnico-racial.

No município de São Paulo, desde a implementação do “Currículo da Cidade” em 2017, diversas políticas públicas têm sido desenvolvidas com o objetivo de promover a equidade e a inclusão na educação. O “Currículo da Cidade” e as diretrizes para Educação em Direitos Humanos têm buscado incorporar a temática da diversidade no fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2017). As escolas municipais também têm autonomia para desenvolver projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade local e valorizem a diversidade do território. Tais iniciativas, quando articuladas com as políticas públicas, ampliam as possibilidades de uma educação mais justa, inclusiva e transformador. A formação continuada de professores, com foco em questões de gênero, relações étnico raciais e direitos humanos, tem sido uma das estratégias centrais adotadas. A esse respeito, Candau (2012) destaca a importância da formação

docente para a construção de uma pedagogia intercultural crítica e transformadora.

A diversidade é, portanto, um princípio estruturante da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, refletido em seus documentos curriculares, que reconhecem a pluralidade de sujeitos presentes na escola pública. O "Currículo da Cidade – Povos Migrantes" afirma que “é preciso garantir práticas pedagógicas que valorizem a história, a cultura e os saberes dos sujeitos migrantes e seus modos de viver” (SÃO PAULO, 2021, p. 18), destacando o compromisso com uma educação que acolhe e respeita a trajetória desses estudantes.

Já o "Currículo da Cidade – Povos Indígenas" propõe que a escola trabalhe com uma perspectiva intercultural, valorizando os conhecimentos tradicionais e as múltiplas línguas dos povos originários. Segundo o documento, “a escola precisa romper com os estereótipos e reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, com saberes próprios e distintos” (SÃO PAULO, 2021, p. 11).

No que diz respeito à educação antirracista, o documento curricular específico orienta as escolas a desenvolverem ações que promovam a equidade racial, conforme estabelecido na Lei nº 10.639/03. Nele, lê-se que “a educação antirracista requer o enfrentamento do racismo estrutural e institucional com propostas curriculares que valorizem a história e a cultura afro-brasileira” (SÃO PAULO, 2021, p. 8).

Essas diretrizes dialogam com os princípios de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com os direitos humanos, conforme previsto também no Currículo da Cidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O compromisso com a diversidade, nesses documentos, não se limita a reconhecer diferenças, mas busca promover uma escola transformadora, onde todos os sujeitos sejam respeitados em sua integralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, país marcado por sua pluralidade étnica, cultural, religiosa, linguística e social, reconhecer e valorizar essa diversidade se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A escola, portanto, como espaço de formação cidadã, precisa ser sensível às diferenças e atuar de forma propositiva na promoção da equidade e no combate às diversas formas de discriminação.

A diversidade precisa ser reconhecida e valorizada como um elemento enriquecedor do processo educativo. A escola, como espaço de socialização e formação humana, tem o dever de acolher as diferenças e de promover práticas pedagógicas que respeitem as identidades dos sujeitos que a compõem. Isso implica combater preconceitos, desconstruir estereótipos e construir uma cultura escolar baseada no respeito, na solidariedade e na equidade.

Como vimos no capítulo dois deste trabalho, a diversidade está no âmbito dos direitos, está, portanto, nas leis e nos currículos escolares. Diante dos avanços conquistados pelas políticas educacionais do município de São Paulo, especialmente com a elaboração dos documentos curriculares que promovem uma educação antirracista, intercultural e inclusiva. Diante disso, é inegável a necessidade prioritária de investir na formação contínua de professoras e professores, isso porque, a efetivação de práticas pedagógicas voltadas à diversidade requer não apenas o conhecimento das diretrizes legais, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e sensível às múltiplas realidades dos sujeitos escolares. Como apontam os próprios Currículos da Cidade, cabe ao educador “identificar e transformar práticas discriminatórias, valorizando as diferentes formas de ser, estar e aprender no mundo” (SÃO PAULO, 2021, p. 9). Assim, fortalecer a formação docente é garantir que os princípios de equidade e justiça social se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora.

Concluimos que promover a diversidade na escola não é apenas uma exigência legal ou institucional, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Educar para a diversidade é, portanto, um desafio que envolve políticas públicas específicas, implementação curricular, relações interpessoais, formação docente e, sobretudo, uma visão ética e política da educação consolidada em toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios da formação docente**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1031-1046, 2012.
- _____. **Educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial na educação: contribuições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. **Educação para a diversidade: a formação de professores e as práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro:

DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUEIROZ, Nana. ***Presos que menstruam: a difícil rotina das mulheres nas prisões brasileiras***. São Paulo: Planeta, 2014.

_____. ***Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas***. São Paulo: SME, 2021.

_____. ***Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas***. São Paulo: SME, 2021.

_____. ***Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Povos Afro-brasileiros***. São Paulo: SME, 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. ***Educação das relações étnico-raciais: desafios da formação docente***. Brasília: MEC/SECADI, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

30 ANOS DE LDB: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A GARANTIA EFETIVA DE DIREITOS

ALINE CRISTINA JORDÃO

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os 30 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, sob a perspectiva das políticas públicas voltadas à infância e à efetivação do direito à educação. Para tanto, recupera-se inicialmente o contexto histórico e político de sua promulgação, marcado por transformações sociais e pelo esforço de consolidação democrática no Brasil. Em seguida, são discutidos os principais desdobramentos da LDB no campo da educação infantil, destacando documentos normativos, programas de financiamento e metas estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação. A análise evidencia avanços significativos no reconhecimento da infância como sujeito de direitos e na ampliação do acesso à creche e à pré-escola, mas também ressalta os limites impostos por desigualdades sociais, desafios de financiamento e formação docente. Conclui-se que, embora a LDB tenha representado um marco legal inquestionável, a garantia plena de uma educação infantil de qualidade ainda se configura como um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas brasileiras.

Palavras-chave: LDB; Políticas públicas; Infância; Educação Infantil; Direito à Educação.

Abstract

This article aims to analyze the 30 years of the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law (LDB), nº 9.394/1996, focusing on public policies for early childhood and the effective realization of the right to education. It first revisits the historical and political context of its enactment, marked by social transformations and the consolidation of democracy in Brazil. Subsequently, it

discusses the main developments of the LDB regarding early childhood education, highlighting regulatory documents, funding programs, and the goals set out in the National Education Plans. The analysis shows significant progress in recognizing childhood as a subject of rights and in expanding access to daycare and preschool, while also emphasizing the persistent challenges posed by social inequalities, funding limitations, and teacher training. It concludes that although the LDB has represented an unquestionable legal milestone, ensuring high-quality early childhood education remains an ongoing challenge for Brazilian public policies.

Keywords: LDB; Public policies; Childhood; Early Childhood Education; Right to Education.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2026, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, completará 30 anos de sua promulgação, configurando-se como a legislação mais importante da história da educação pública brasileira. Esse marco representa não apenas a consolidação de princípios democráticos, mas também a reafirmação da educação como direito social garantido pela Constituição Federal de 1988. Mais do que regulamentar o sistema educacional, a LDB inaugurou uma nova perspectiva para as políticas públicas voltadas à infância, ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com identidade pedagógica própria. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os 30 anos da LDB sob a ótica da infância e da efetivação de direitos, revisitando seu contexto histórico de formulação e investigando o legado construído por meio de documentos, programas e medidas implementadas ao longo das últimas décadas. A discussão proposta busca compreender até que ponto a legislação foi capaz de superar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, garantindo acesso, permanência e qualidade na educação infantil. Assim, a análise dos avanços e limites das políticas educacionais pós-1996 permite refletir sobre os desafios ainda existentes e a necessidade de consolidar práticas efetivas que assegurem, de

fato, a educação como direito universal.

CAPÍTULO I – LDB 9394/96: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorreu em um momento de profundas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil e no mundo. O país vivia um quadro de desigualdades sociais intensas, com forte concentração de renda e exclusão de grande parcela da população dos direitos sociais básicos, incluindo o acesso à educação. O governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, implementava o Plano Real e políticas de estabilização econômica, ao mesmo tempo em que buscava alinhar a educação às exigências de um mercado globalizado e competitivo (SAVIANI, 2008). O cenário era de redemocratização recente, após a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito fundamental: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Esse período foi marcado pela necessidade de consolidar um marco legal que orientasse a educação nacional de forma mais clara, inclusiva e voltada para a ampliação do acesso. O Brasil enfrentava graves problemas educacionais, como taxas elevadas de analfabetismo e evasão escolar. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 1992, cerca de 20,1% da população com 15 anos ou mais era analfabeta, percentual que só começou a reduzir de forma mais significativa após meados da década de 1990 (IBGE, 1993). A evasão escolar e as baixas taxas de conclusão do ensino fundamental representavam grandes desafios, e a universalização do ensino fundamental constituía-se em meta urgente (ROMANELLI, 2010).

No campo socioeconômico, o Brasil mantinha-se entre os países com maior concentração de renda do mundo. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (IPEA), em 1995 os 10% mais ricos detinham 48% da renda nacional, enquanto os 40% mais pobres ficavam com apenas 7% (IPEA, 1996). Essa desigualdade estrutural refletia-se diretamente no acesso e permanência na escola, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, e nas camadas populares urbanas. Como destaca Bresser-Pereira (1999), as políticas de ajuste econômico daquele período contribuíam para a estabilização monetária, mas aprofundavam tensões sociais ao não oferecerem instrumentos adequados de redistribuição de renda.

No plano internacional, os anos 1990 foram marcados pela intensificação da globalização, pela difusão de políticas de ajuste estrutural propostas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo fortalecimento das discussões em torno do direito universal à educação, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), promovida pela UNESCO (UNESCO, 1990). Esses debates tiveram impacto direto no Brasil, influenciando a formulação de políticas públicas educacionais que buscavam ampliar o acesso e elevar a qualidade do ensino.

O processo de elaboração da LDB foi longo, permeado por intensos debates no Congresso Nacional e na sociedade civil. O deputado Jorge Hage (PSDB/BA) apresentou o primeiro substitutivo do projeto em 1988, posteriormente conduzido pelo senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), relator do projeto final e figura central em sua aprovação. Também tiveram papel relevante parlamentares como Paulo Renato Souza (PSDB/SP), ministro da Educação à época, e setores progressistas da sociedade civil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além de movimentos de educação popular que mantinham viva a tradição crítica inaugurada por Paulo Freire (CUNHA, 1991; SAVIANI, 2008).

Houve, entretanto, resistências por parte de setores conservadores e de parlamentares que temiam a descentralização conferida pela nova lei aos entes federativos e às instituições escolares, entendida como a transferência de competências da União para Estados e Municípios, envolvendo autonomia administrativa, curricular e financeira. Esses grupos, ligados sobretudo ao PFL e a alas do PSDB, defendiam maior controle central, alegando riscos de heterogeneidade de padrões educacionais (CUNHA, 1997). Por outro lado, entidades ligadas à educação, como a CNTE e o ANDES-SN, criticavam que a LDB, embora representasse um avanço legal, era limitada pela ausência de garantias orçamentárias e pela insuficiência de políticas públicas estruturantes para sua efetiva aplicação no cotidiano escolar (FREITAS, 2003).

É importante destacar que a LDB de 1996 não surgiu de forma inédita. Antes dela, o Brasil já havia instituído a Lei nº 4.024/1961, primeira grande legislação nacional voltada para a organização da educação, elaborada no governo de João Goulart. Essa lei promoveu a descentralização e criou conselhos estaduais e federal de educação, em um contexto de modernização e de expansão industrial. Posteriormente, durante o regime militar, a Lei nº 5.692/1971 reformulou o ensino de 1º e 2º graus, com forte viés tecnicista, priorizando a formação profissional e disciplinas como Educação Moral e Cívica, alinhadas à ideologia autoritária do período (SAVIANI, 2005).

A LDB de 1996 trouxe inovações significativas, como a ampliação da obrigatoriedade escolar, a definição clara de competências para União, Estados e Municípios na organização da educação e o reconhecimento da educação básica como direito de todos. Além disso, promoveu maior autonomia pedagógica e administrativa às escolas, estabeleceu diretrizes para a educação especial, profissionalizante e superior e buscou alinhar o sistema educacional brasileiro às exigências democráticas e de qualidade. Apesar disso, autores como Saviani (2008) ressaltam que a efetividade da lei sempre dependeu de investimentos consistentes, da valorização docente e de políticas públicas

capazes de superar as desigualdades históricas que estruturaram a sociedade brasileira.

Nesse contexto, a LDB nº 9.394/1996 representou um marco para a educação brasileira, pois estabeleceu bases legais mais democráticas e abrangentes, em sintonia com a Constituição de 1988 e com compromissos internacionais. Entretanto, a distância entre a norma e a realidade manteve-se como desafio, exigindo não apenas o aparato legal, mas também a implementação de políticas públicas efetivas, com financiamento adequado e participação social ativa, para que o direito à educação se tornasse realidade para todos.

CAPÍTULO II – LDB E O LEGADO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA INFÂNCIA

Vimos até aqui que a LDB nº 9.394/1996 representou um marco para a educação brasileira ao estabelecer bases legais democráticas e abrangentes, em consonância com a Constituição de 1988 e os compromissos internacionais assumidos pelo país. O que nos interessa, nesse ponto, é o resgate de tudo que veio posteriormente, enquanto normatização e implementação de políticas públicas para a infância especificamente. Para tanto, faz-se necessário um percurso histórico sobre os documentos e medidas institucionais pós-1996 que se articularam em torno da efetivação desse direito.

A LDB foi fundamental ao reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando a creche e a pré-escola como espaços educativos e não apenas de assistência, o que significou um avanço no entendimento da infância como sujeito de direitos. Como aponta Cury (2002, p. 165), “a educação infantil passou a ter identidade pedagógica própria, deixando de ser vista como prolongamento da família ou simples preparação para o ensino fundamental”. Esse reconhecimento jurídico representou uma inflexão no modo como a infância era concebida nas políticas públicas.

O primeiro grande desdobramento da LDB nesse campo foi a publicação das

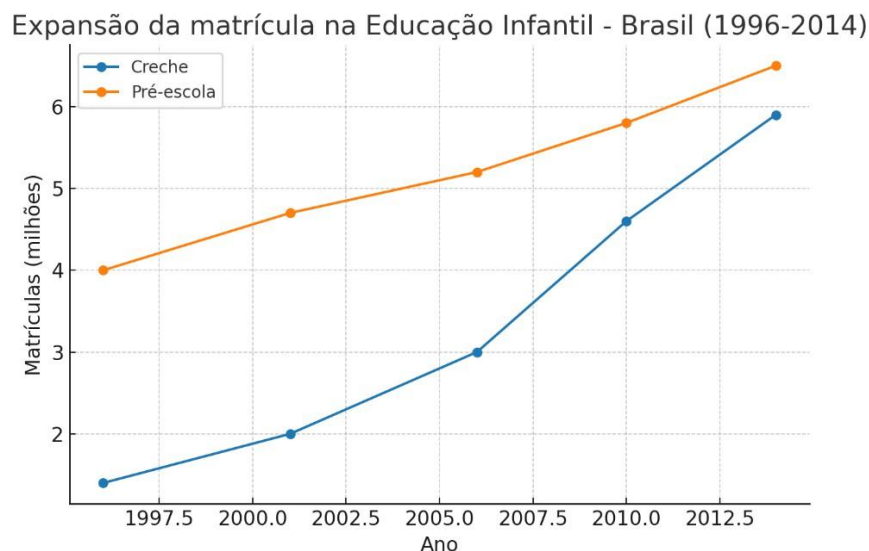
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999, revisadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação. Esses documentos, ao estabelecerem princípios pedagógicos, éticos e políticos para a educação infantil, reforçaram a ideia de que o brincar, o cuidado e a aprendizagem compõem dimensões indissociáveis do desenvolvimento integral da criança. Segundo Kramer (2006), a formulação das diretrizes ampliou o debate sobre a qualidade na educação infantil e tensionou os municípios a estruturarem propostas pedagógicas próprias.

Paralelamente, no plano do financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996, não contemplava diretamente a educação infantil, mas abriu discussões sobre a necessidade de inclusão dessa etapa nos mecanismos de redistribuição de recursos. Essa limitação foi superada apenas em 2007, com a criação do FUNDEB, que passou a financiar toda a educação básica, garantindo, ainda que de modo desigual, maior aporte para creches e pré-escolas. Como destaca Saviani (2008), a inclusão da educação infantil no FUNDEB representou uma conquista histórica das lutas sociais, especialmente de sindicatos de professores e entidades como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Outro marco foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, reforçando a universalização do acesso à pré-escola. Esse dispositivo se somou às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), que definiram indicadores específicos para a ampliação da matrícula em creches e pré-escolas, além de diretrizes para a formação docente e melhoria da infraestrutura. Para Campos e Rosenberg (2009), o PNE representou um avanço ao transformar demandas históricas da educação infantil em metas nacionais, ainda que sua execução tenha enfrentado obstáculos de financiamento e desigualdade

regional.

A seguir os dados da evolução do acesso à educação infantil a partir de 1996:



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica (1996–2014).

O gráfico acima apresenta a expansão das matrículas na Educação Infantil no Brasil entre 1996 e 2014, evidenciando uma tendência consistente de crescimento tanto para creches quanto para pré-escolas. Em 1996, havia cerca de 1,4 milhão de crianças matriculadas em creches e aproximadamente 4 milhões em pré-escolas. Ao longo do período analisado, as matrículas em creches cresceram de forma mais acentuada, alcançando quase 6 milhões em 2014, enquanto as matrículas em pré-escolas também aumentaram, chegando a cerca de 6,5 milhões. Esse movimento reflete os esforços políticos voltados para a ampliação do acesso à educação infantil, com destaque para a expansão de vagas em creches, que apresentou um ritmo proporcionalmente mais acelerado.

Entretanto, é importante destacar que a expansão quantitativa não garantiu, por si só, a superação dos desafios relacionados à qualidade da oferta. Pesquisas

apontam que grande parte das novas vagas foi criada em contextos marcados por precariedades estruturais, sobretudo em regiões periféricas e em municípios com menores recursos, onde a carência de infraestrutura adequada, a elevada proporção de crianças por professor e a fragilidade na formação docente comprometem o caráter pedagógico da educação infantil (KRAMER, 2011). Assim, embora os números demonstrem avanços significativos no acesso, ainda persiste o risco de se naturalizar uma educação infantil desigual, na qual crianças de diferentes classes sociais vivenciam experiências educacionais de qualidade bastante distintas. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que combinem expansão com investimentos consistentes em qualidade, garantindo o direito à educação de forma equânime a todas as crianças.

Apesar de ser de fato um legado importante da LDB, não pode ser desvinculado de outros marcos jurídicos e políticos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que já havia introduzido a doutrina da proteção integral, e a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), que colocou a educação da infância na agenda internacional. No Brasil, esses princípios se materializaram em programas federais de apoio à expansão de creches, como o Proinfância (2007), que contribuiu para ampliar a rede física de atendimento em municípios com maior déficit de vagas.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora a LDB e seus desdobramentos normativos tenham representado conquistas legais, a efetividade dessas políticas públicas permanece condicionada a fatores estruturais, como o financiamento adequado, a formação inicial e continuada de professores e a redução das desigualdades sociais. A crítica de Kramer (2011) aponta para o risco de uma expansão quantitativa sem a devida atenção à qualidade pedagógica, reproduzindo desigualdades históricas no atendimento à infância.

Portanto, a importância da LDB para a qualificação da educação infantil é inegável: ela inaugurou uma nova concepção jurídica e pedagógica, legitimando a infância como sujeito pleno de direito à educação. Os documentos

e políticas que se seguiram consolidaram essa conquista, ainda que permeada por tensões entre avanços normativos e limites práticos. Nesse sentido, mais do que um ponto de chegada, a LDB de 1996 deve ser compreendida como marco inicial de um processo ainda em disputa, no qual a garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras continua sendo um desafio coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar os 30 anos da LDB, torna-se evidente que sua promulgação representou não apenas um marco legal, mas também um divisor de águas na concepção de infância e no reconhecimento da educação infantil como direito. O percurso histórico analisado evidencia avanços significativos, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criação do FUNDEB, a ampliação da obrigatoriedade escolar e as metas estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação. Esses instrumentos contribuíram para a expansão do acesso, especialmente às creches e pré-escolas, consolidando parte das metas inicialmente previstas pela LDB. No entanto, também ficou claro que a efetividade dessas políticas permanece condicionada a desafios estruturais, como o financiamento insuficiente, a formação docente e a persistência das desigualdades sociais e regionais. Assim, mais do que comemorar conquistas, a reflexão proposta neste artigo aponta para a urgência de fortalecer políticas públicas que priorizem a qualidade da educação infantil, garantindo não apenas o direito de estar na escola, mas o direito a uma educação que respeite, valorize e potencialize a infância em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Amplia a

obrigatoriedade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 1996–2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. As políticas de educação infantil no Brasil: a década de 1990. Cadernos de Pesquisa, n. 137, p. 151-173, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e legislação: a LDB de 1996. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 164-176, 2002.

_____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma leitura crítica. Educação & Sociedade, v. 19, n. 64, p. 43-62, 1998.

_____. Educação e Direito à Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1991, 2000, 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IPEA. *Desigualdade e Pobreza no Brasil dos Anos 1990*. Brasília: IPEA, 2000.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade: perspectivas para a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Políticas de Educação Infantil no Brasil: limites e possibilidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 739-758, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, limites e perspectivas*.

Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Dermeval. *Escola e democracia: políticas educacionais e LDB de 1996*. Campinas: Autores Associados, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: UM PANORAMA ATUAL DA REDE PAULISTANA

ALINE CRISTINA JORDÃO

Resumo

O presente artigo discute a educação integral e o ensino em tempo integral no Brasil, com ênfase na rede municipal de São Paulo. A partir de marcos legais federais e municipais, examina-se como essas políticas se estruturaram e se materializaram em programas de expansão da jornada escolar, em especial o Programa São Paulo Integral (PSPI). Analisa-se ainda a diferença conceitual entre ensino em tempo integral e educação integral, apontando limites e possibilidades dessas experiências. Por fim, apresentam-se dados atuais sobre o número de unidades educacionais e estudantes atendidos na capital paulista, evidenciando avanços, desafios e a necessidade de garantir qualidade pedagógica e equidade na implementação.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino em Tempo Integral. Políticas Públicas. São Paulo.

Abstract

This article discusses integral education and full-time schooling in Brazil, focusing on the municipal school system of São Paulo. Based on federal and local legislation, it examines how such policies have been structured and implemented, especially through the São Paulo Integral Program (PSPI). It also analyzes the

conceptual difference between full-time schooling and integral education, highlighting the limits and possibilities of these initiatives. Finally, it presents current data on the number of schools and students involved in São Paulo, showing progress, challenges, and the need to ensure pedagogical quality and equity in implementation.

Keywords: Integral Education. Full-Time Schooling. Public Policies. São Paulo.

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar e a concepção de educação integral têm ocupado espaço central nas políticas públicas brasileiras desde o início do século XXI. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, ensino em tempo integral e educação integral apresentam diferenças conceituais e metodológicas que impactam diretamente a organização escolar e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Enquanto o ensino em tempo integral se refere à dimensão quantitativa da ampliação da jornada escolar, a educação integral diz respeito à dimensão qualitativa, articulando saberes, experiências e vínculos comunitários.

No Brasil, a legislação federal tem desempenhado papel relevante na indução de programas e políticas voltados à expansão do tempo escolar, com destaque para a Lei nº 13.415/2017 e para a Lei nº 14.640/2023, que instituíram programas de fomento a matrículas em tempo integral. Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou, em 2015, o Programa São Paulo Integral (PSPI), que se consolidou como a principal política local de ampliação da jornada escolar, sendo continuamente atualizado por meio de portarias, instruções normativas e comunicados oficiais.

Este trabalho tem como objetivo analisar os conceitos e legislações que sustentam a educação integral e o ensino em tempo integral, destacando marcos federais e municipais, bem como apresentar um panorama atualizado da rede paulistana. A escolha do tema se justifica pela relevância crescente dessas

políticas na luta por equidade educacional e pela necessidade de compreender em que medida a ampliação do tempo escolar pode efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL X ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: ALGUNS CONCEITOS

A distinção entre ensino em tempo integral e educação integral é fundamental para o debate educacional contemporâneo. O ensino em tempo integral caracteriza-se pelo aumento da carga horária diária, normalmente estendida para sete horas ou mais, constituindo um critério essencialmente quantitativo. Essa modalidade, prevista em legislações recentes, busca ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, criando oportunidades adicionais de aprendizagem.

Por outro lado, a educação integral representa um conceito mais amplo e qualitativo, que vai além da extensão da jornada. Trata-se de uma concepção pedagógica que considera a formação humana em sua totalidade, valorizando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, éticos e culturais. Como destaca Gadotti (2009, p. 67), “educação integral significa pensar o ser humano em sua multidimensionalidade, compreendendo que educar não é apenas instruir, mas formar cidadãos críticos e participativos”. Nesse sentido, Gadotti (2009) aponta que a educação integral deve ser concebida como um projeto de sociedade, que articula a formação escolar à cidadania ativa.

Essa concepção pressupõe a articulação entre conhecimentos escolares, saberes comunitários, práticas culturais e experiências de vida, buscando o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Nessa perspectiva, Guará (2006, p. 12) argumenta que a educação integral “não se resume à ampliação de tempos, mas implica diversificação de espaços, linguagens e metodologias capazes de dialogar com a realidade dos estudantes”.

Como afirma Cavaliere (2009, p. 51), “não basta aumentar o tempo de

permanência na escola: é necessário repensar o projeto pedagógico, as práticas docentes e as relações com o território, para que a ampliação temporal represente efetivamente uma educação integral”. Nessa perspectiva, o ensino em tempo integral pode ser entendido como instrumento para a promoção da educação integral, mas não é suficiente por si só.

Autores como Moll (2012) reforçam essa compreensão ao destacar que a educação integral precisa dialogar com as múltiplas dimensões da vida dos estudantes, reconhecendo as diferenças socioculturais e buscando superar desigualdades históricas. Do mesmo modo, Arroyo (2012, p. 45) ressalta que “a educação integral só fará sentido se reconhecer os sujeitos concretos da escola pública, seus territórios, suas memórias e lutas”.

Além disso, organismos internacionais como a UNESCO (1996), no Relatório Delors, já apontavam que a formação integral deveria estar ancorada nos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Esse marco reforça que a educação integral não se limita à escola, mas se projeta como um projeto de sociedade.

Assim, a distinção conceitual é indispensável: enquanto o ensino em tempo integral se limita ao aumento da jornada, a educação integral assume como horizonte a formação plena do ser humano, exigindo mudanças estruturais nas práticas escolares e nas políticas educacionais, bem como a articulação entre diferentes políticas sociais, culturais e comunitárias.

Quadro 1 – Diferença entre Educação Integral e Ensino em Tempo Integral

Dimensão	Ensino em Tempo Integral	Educação Integral
Definição	Ampliação da jornada escolar diária (≥7 horas).	Concepção pedagógica que busca a formação integral do estudante.

Foco	Quantitativo (tempo de permanência).	Qualitativo (articulação de saberes, experiências e territórios).
Base legal	Leis nº 13.415/2017 e nº 14.640/2023 (fomento a matrículas).	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e concepções pedagógicas ampliadas.
Exemplo em SP	Turmas do SPI com jornada ampliada.	Programa São Paulo Integral (PSPI) em todas as etapas/modalidades.

Fonte: Elaboração própria com base em Cavaliere (2009), Moll (2012), Brasil (2017, 2023) e SME-SP (2015-2025).

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: MARCOS FEDERAIS E MUNICIPAIS

A Educação Integral, concebida como a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem para o pleno desenvolvimento humano, ganhou centralidade na legislação e nas políticas públicas brasileiras a partir da década de 2000. Nesse percurso, tanto a legislação federal quanto as normativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) têm sido fundamentais para o desenho de estratégias que combinam aumento da jornada escolar e práticas pedagógicas integradoras.

No âmbito federal, a Lei nº 13.415/2017 reformou o Ensino Médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, afirmando que “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, art. 13). Em continuidade, a Lei nº 14.640/2023 criou o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), cujo objetivo é fomentar a criação de matrículas em tempo integral em toda a educação básica. O artigo 1º explicita: “fica instituído o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas em tempo

integral na educação básica” (BRASIL, 2023, p. 1).

Para orientar a execução do Programa, a Portaria MEC nº 2.036/2023 estabeleceu diretrizes para a ampliação da jornada escolar “na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2023a). Além de reforçar a equidade, a Portaria vincula a expansão de tempo à intencionalidade pedagógica e à oferta de assistência técnica e financeira da União. Essa orientação federal articula-se ainda à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de educação básica.

No plano municipal, a cidade de São Paulo consolidou a sua própria política por meio do Programa São Paulo Integral (PSPI), instituído pela Portaria SME nº 7.464/2015, que organizou a ampliação da jornada como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Em anos subsequentes, novas normativas ajustaram e expandiram o Programa. A Instrução Normativa SME nº 26/2022 reorientou o PSPI, a fim de integrá-lo a diferentes etapas e modalidades (EMEIs, CEMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CEUs). Já a Instrução Normativa SME nº 25/2024 ampliou a abrangência da política, reafirmando sua transversalidade. Além dessas, a Portaria SME nº 2.386/2025 vinculou critérios de repasse do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) à adesão ao PSPI, o que garante apoio material à implementação.

A atualização das escolas participantes ocorre por meio de comunicados no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, como o Comunicado SME nº 904/2024, que divulgou a relação das unidades participantes do PSPI em 2025. Essas normativas mostram que a política municipal, assim como a federal, busca alinhar expansão da jornada e reorganização pedagógica, garantindo sustentação legal, administrativa e financeira ao processo.

Quadro 2 – Principais normativas sobre Educação Integral e Tempo Integral:

Esfera	Documento/Norma	Conteúdo principal

Federal	Lei nº 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio e Política de Fomento ao Tempo Integral.
	Lei nº 14.640/2023	Cria o Programa Escola em Tempo Integral (PETI).
	Portaria MEC nº 2.036/2023	Define diretrizes para a ampliação da jornada com foco em educação integral.
Municipal SP	Portaria SME nº 7.464/2015	Institui o Programa São Paulo Integral (PSPI).
	IN SME nº 26/2022	Reorienta o PSPI para diferentes etapas/modalidades.
	IN SME nº 25/2024	Amplia a abrangência do PSPI.
	Portaria SME nº 2.386/2025	Estabelece critérios de PTRF para escolas participantes.
	Comunicado SME nº 904/2024	Lista oficial das unidades participantes em 2025.

Fonte: Elaboração própria com base em Cavaliere (2009), Moll (2012), Brasil (2017, 2023) e SME-SP (2015-2025).

CAPÍTULO III - PANORAMA ATUAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A análise do panorama atual da rede municipal de São Paulo revela avanços significativos na expansão da educação integral e do ensino em tempo integral. Segundo documento institucional da SME (2025), “atualmente, temos aproximadamente 432.759 estudantes atendidos pelo Programa São Paulo Integral em cerca de 3.082 unidades educacionais”. Esses números evidenciam a capilaridade do programa e seu impacto na rede como um todo.

Quando observado o recorte específico do ensino em tempo integral, dados jornalísticos indicam que cerca de 94 mil estudantes iniciaram o ano letivo de 2025 em turmas com jornada de ao menos sete horas diárias (PERIFERIA EM MOVIMENTO, 2025). Esse dado mostra que, embora o PSPI alcance centenas de milhares de alunos em sua concepção ampliada, a modalidade de tempo

integral, em sentido estrito, ainda é minoritária na rede.

Quadro 3 – Panorama do atendimento na rede municipal de São Paulo (2025)

Indicador	Quantidade
Estudantes atendidos pelo PSPI (Educação Integral – concepção ampliada)	432.759
Unidades participantes do PSPI	3.082
Estudantes em tempo integral (SPI – jornada $\geq 7h/dia$)	~94.000

Fonte: SME-SP (2025); Periferia em Movimento (2025).

O Comunicado SME nº 904/2024 reforça a abrangência do programa ao divulgar a relação das unidades participantes, distribuídas em todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs). A diversidade de unidades (EMEIs, CEMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CEUs) evidencia o esforço de universalizar a proposta em diferentes etapas e modalidades.

Do ponto de vista analítico, é possível perceber que a cidade de São Paulo avançou significativamente na institucionalização da educação integral, mas enfrenta desafios importantes. A ampliação quantitativa precisa ser acompanhada de investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e estratégias pedagógicas que deem sentido ao tempo adicional na escola. Caso contrário, corre-se o risco de transformar a política em mera extensão de horário, sem impacto efetivo na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que a educação integral e o ensino em

tempo integral são dimensões complementares, mas não equivalentes. A legislação federal e municipal tem criado bases jurídicas e instrumentos de fomento que permitiram a expansão dessa modalidade em todo o país e, especialmente, na cidade de São Paulo.

No caso paulistano, o Programa São Paulo Integral consolidou-se como política pública estruturante, atendendo centenas de milhares de estudantes e garantindo recursos para a sustentabilidade das ações. Entretanto, o desafio central permanece: transformar o aumento da jornada em educação integral efetiva, que articule saberes, valorize a diversidade cultural, amplie as oportunidades de aprendizagem e reduza desigualdades históricas.

O futuro da política dependerá da capacidade de articular expansão quantitativa e qualidade pedagógica, com ênfase na formação continuada de professores, no diálogo com os territórios e na promoção de práticas inovadoras. Assim, a educação integral poderá se consolidar como horizonte da escola pública brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. ***Currículo, território em disputa***. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do

Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. **Programa Escola em Tempo Integral**

(PETI): apresentação institucional. Brasília: FNDE/MEC, 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma (re)leitura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria. **Educação integral: um conceito em movimento**. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 11-21, 2006.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral: experiências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERIFERIA EM MOVIMENTO. “**Apontado como ‘solução’ para educação, ensino integral avança na capital paulista**”. 25 fev. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 7.464, de 03 de dezembro de 2015**. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas unidades da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 26, de 10 de agosto de 2022**. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI”. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 25, de 26 de agosto de 2024**. Amplia a abrangência do Programa “São Paulo Integral – PSPI”. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME nº G04, de 16 de dezembro de 2024**. Divulga a relação de unidades participantes do Programa “São Paulo Integral” – Exercício 2025. São Paulo: DOC, 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 2.386, de 20 de fevereiro de 2025.** Estabelece critérios de PTRF para unidades participantes do PSPI. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral – Materiais publicados (seção institucional com normativas e comunicados do PSPI).** São Paulo: SME, 2024-2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Formação – Edital DF/2024 (documento público do Acervo Digital SME).** São Paulo: SME/COPED- DF, 25 ago. 2025.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E NUTRIÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

AUREA MARIA FONTES DA SILVA⁶³

RESUMO

A alimentação saudável constitui um dos pilares fundamentais para a formação integral do ser humano e, quando vinculada ao contexto escolar, assume relevância ainda maior. A escola, além de espaço de aprendizagem formal, também se torna ambiente privilegiado para a promoção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), estimulando a construção de hábitos saudáveis desde a infância. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da alimentação saudável no ambiente educacional, com foco em práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, a sustentabilidade e a cidadania. Partindo das diretrizes propostas pelo *Currículo da Cidade* e por documentos normativos como o *Guia Alimentar para a População Brasileira*, discute-se como a escola pode atuar não apenas na oferta de refeições adequadas, mas também como espaço formador de valores, incentivando o consumo consciente, a valorização cultural e a construção de vínculos comunitários. Além disso, apresenta-se a necessidade de planejamento intencional, integração curricular e envolvimento da

⁶³ Graduação em _____ pela Faculdade _____ (ano de conclusão); Especialista em _____ pela Faculdade.....(ano de conclusão); Professor(a) de Ensino Fundamental II de História na EMEF _____

comunidade escolar, bem como o papel dos educadores na mediação de experiências que ampliem o repertório crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Educação alimentar e nutricional. Escola. Inclusão. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Healthy eating is one of the fundamental pillars for the integral development of human beings and, when linked to the school context, it gains even greater relevance. The school, in addition to being a space for formal learning, also becomes a privileged environment for promoting Food and Nutrition Education (FNE), encouraging the development of healthy habits from childhood. This article aims to analyze the importance of healthy eating in the educational environment, focusing on pedagogical practices that foster inclusion, sustainability, and citizenship. Based on the guidelines proposed by the *Currículo da Cidade* and normative documents such as the Brazilian Dietary Guidelines, it discusses how schools can act not only in providing adequate meals, but also as spaces for value formation, encouraging conscious consumption, cultural appreciation, and the construction of community bonds. Furthermore, it emphasizes the need for intentional planning, curricular integration, and community involvement, as well as the role of educators in mediating experiences that broaden students' critical repertoire.

Keywords: Healthy eating. Food and nutrition education. School. Inclusion. Sustainability.

Introdução

O debate em torno da alimentação saudável e da nutrição ocupa posição de destaque nas políticas públicas e nas discussões acadêmicas, especialmente quando se considera o papel da escola como espaço de formação integral. A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), nesse contexto, ultrapassa a dimensão biológica dos alimentos e se insere em um campo mais amplo, que articula saúde, cultura, cidadania e sustentabilidade (BRASIL, 2014). A partir dessa perspectiva, compreende-se que o processo educativo voltado à alimentação adequada e saudável não deve se restringir a ações pontuais, mas sim constituir prática sistemática e intencional, capaz de envolver toda a comunidade escolar.

O Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional – Orientações Pedagógicas, documento orientador para a rede municipal de ensino de São Paulo, destaca que a escola deve ser entendida como um ambiente educador, em que os rituais alimentares são valorizados, o combate ao desperdício é incentivado e os vínculos comunitários são fortalecidos (SÃO PAULO, 2019). Nesse sentido, a instituição escolar não apenas oferece refeições, mas também assume papel ativo na promoção de práticas alimentares conscientes e solidárias, contribuindo para a formação cidadã de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Diante desse cenário, este artigo busca refletir sobre a relevância da alimentação saudável no âmbito educacional, destacando os desafios e as possibilidades para a consolidação da EAN como prática pedagógica. Para tanto, serão analisados fundamentos teóricos, documentos oficiais e experiências inspiradoras que evidenciam a escola como espaço estratégico para o fortalecimento de hábitos alimentares saudáveis e inclusivos.

Fundamentação Teórica

A alimentação é entendida como direito humano fundamental, assegurado pela Constituição Federal e pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (BRASIL, 2006). Nesse marco, a Educação Alimentar e Nutricional se configura como estratégia essencial para a efetivação do direito à alimentação adequada, articulando ações educativas de caráter contínuo, permanente e transversal.

O **Guia Alimentar para a População Brasileira** (BRASIL, 2014) enfatiza a importância de escolhas alimentares que respeitem a cultura, a sustentabilidade ambiental e a saúde coletiva, promovendo o consumo de alimentos in natura e minimamente processados em detrimento dos ultraprocessados. Ao transpor essas recomendações para o contexto escolar, torna-se evidente que o trabalho pedagógico precisa ir além da oferta de cardápios balanceados, incorporando valores como criticidade, autonomia e responsabilidade nas escolhas alimentares dos estudantes.

A escola, ao assumir papel protagonista na promoção da saúde, deve integrar a alimentação saudável aos currículos escolares. Para **Paulo Freire (1996)**, a educação é prática de liberdade e, nesse sentido, a EAN pode ser compreendida como uma pedagogia que problematiza a realidade, fomenta a reflexão crítica e mobiliza a ação coletiva. Essa concepção amplia o entendimento da alimentação saudável, que deixa de ser um aspecto restrito ao campo nutricional e passa a integrar uma perspectiva sociocultural e política.

Outro autor fundamental para essa discussão é **Michael Pollan (2008)**, que ao analisar os sistemas alimentares contemporâneos denuncia a crescente hegemonia da indústria de alimentos ultraprocessados e seus impactos na saúde pública. Para o autor, resgatar a alimentação natural e tradicional é também um ato de resistência cultural e política. Transposta para a escola, essa

visão aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a valorização de alimentos regionais, o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção de ambientes alimentares mais inclusivos e sustentáveis.

Além disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) ressalta que intervenções em alimentação e nutrição durante a infância têm impacto significativo na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como obesidade, diabetes e hipertensão. Assim, ao articular políticas de saúde com práticas pedagógicas, a escola se torna espaço estratégico para garantir qualidade de vida e bem-estar às futuras gerações.

Portanto, a fundamentação teórica evidencia que a alimentação saudável no contexto escolar deve ser compreendida a partir de uma abordagem multidimensional, que integra aspectos biológicos, sociais, culturais e ambientais. Essa visão ampliada fortalece o entendimento da escola como espaço educador, capaz de mobilizar práticas transformadoras que promovam não apenas a saúde individual, mas também a cidadania, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Desafios da Educação Alimentar e Nutricional no Ambiente Escolar

Apesar dos avanços alcançados pelas políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, a implementação efetiva da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas ainda enfrenta inúmeros desafios. Esses obstáculos decorrem tanto de limitações estruturais e pedagógicas quanto de aspectos culturais e sociais que influenciam diretamente o comportamento alimentar da população estudantil.

Um dos principais entraves é a desigualdade social, que repercute de forma significativa nos hábitos alimentares das famílias. Crianças em situação de vulnerabilidade muitas vezes têm no ambiente escolar a principal fonte de acesso a refeições completas e equilibradas. Isso evidencia a importância do

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante a oferta de refeições nutricionalmente adequadas e contribui para a segurança alimentar de milhões de estudantes brasileiros (BRASIL, 2009). Contudo, a eficácia do programa depende da articulação entre a dimensão nutricional e o trabalho pedagógico, de modo que o momento da refeição seja compreendido como experiência formativa e não apenas como ato de saciar a fome.

Outro desafio relevante é a forte presença da indústria de alimentos ultraprocessados no cotidiano das famílias e, em muitos casos, dentro do próprio ambiente escolar. A publicidade dirigida ao público infantil exerce influência direta sobre as escolhas alimentares, tornando mais difícil a adesão a práticas saudáveis. Como aponta **Marion Nestle (2013)**, as estratégias de marketing da indústria alimentícia estão entre os principais fatores que moldam padrões alimentares inadequados. A escola, portanto, enfrenta o desafio de contrapor-se a esse cenário, oferecendo informações críticas e promovendo ambientes livres da influência do consumo imediato e desregulado.

Há também dificuldades relacionadas à formação docente. Muitos educadores não receberam, durante sua trajetória formativa, conteúdos relacionados à Educação Alimentar e Nutricional. Isso implica que, em grande parte das vezes, os professores não se sentem preparados para trabalhar o tema de forma interdisciplinar. A ausência de recursos pedagógicos e a falta de integração curricular dificultam a construção de práticas consistentes e contínuas de EAN.

Ademais, o desperdício alimentar é outro ponto crítico no contexto escolar. O desprezo por determinados alimentos, a falta de valorização da refeição e a ausência de consciência sobre os impactos ambientais do desperdício revelam a necessidade de práticas educativas que articulem alimentação, sustentabilidade e cidadania. Nesse sentido, retomar valores como a partilha, a solidariedade e o respeito aos alimentos tornam-se fundamental para a construção de ambientes alimentares mais conscientes.

Portanto, os desafios da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar não se restringem à dimensão da oferta alimentar, mas perpassam questões sociais, culturais e pedagógicas. Superá-los requer um trabalho coletivo e intencional, que valorize a escola como espaço formador de valores e promotor de cidadania.

Perspectivas e Práticas Inovadoras em Educação Alimentar e Nutricional

Diante dos desafios apontados, é necessário refletir sobre as possibilidades e caminhos que podem fortalecer a Educação Alimentar e Nutricional nas escolas. Uma das principais perspectivas é a integração da alimentação saudável ao currículo escolar, por meio de projetos interdisciplinares que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, História e Artes. Essa abordagem amplia o alcance da EAN, tornando-a parte integrante do processo educativo.

Experiências pedagógicas inovadoras têm mostrado que a escola pode ser espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas alimentares conscientes. A implementação de hortas escolares, por exemplo, constitui estratégia eficaz para promover o contato direto dos estudantes com os alimentos, estimular a valorização da agricultura familiar e incentivar o consumo de produtos in natura. Além disso, oficinas culinárias, rodas de conversa e projetos de educomunicação sobre alimentação saudável são práticas que estimulam a participação ativa dos estudantes e fortalecem vínculos comunitários.

Outra prática promissora é a utilização de tecnologias digitais para potencializar a Educação Alimentar e Nutricional. Plataformas interativas, jogos educativos e recursos audiovisuais podem contribuir para ampliar o repertório de crianças e jovens, tornando o aprendizado mais atrativo e conectado ao universo contemporâneo. Como destaca **Kenski (2012)**, a integração das tecnologias à educação possibilita a construção de práticas inovadoras, que favorecem a aprendizagem significativa.

Além disso, a valorização da cultura alimentar local e regional constitui caminho essencial para o fortalecimento da identidade e da diversidade cultural. Trabalhar receitas tradicionais, promover feiras culturais e incentivar o resgate de práticas alimentares de diferentes comunidades são formas de integrar a alimentação saudável à dimensão sociocultural da educação.

No campo da avaliação, também é necessário repensar práticas que valorizem a participação e a autonomia dos estudantes. A avaliação da EAN não deve restringir-se à memorização de informações sobre nutrientes ou pirâmides alimentares, mas sim considerar atitudes, hábitos e valores construídos ao longo do processo. Isso significa adotar metodologias avaliativas que contemplem a escuta ativa, a observação das práticas cotidianas e a reflexão crítica dos estudantes sobre suas escolhas alimentares.

Portanto, as perspectivas e práticas inovadoras em Educação Alimentar e Nutricional apontam para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, participativa e contextualizada, capaz de envolver toda a comunidade escolar e promover mudanças significativas nos hábitos alimentares e na relação com os alimentos.

Considerações Finais

A alimentação saudável, quando incorporada ao espaço escolar, transcende a nutrição e assume caráter cultural, social e pedagógico. A EAN, ao ser tratada como prática contínua, favorece a formação integral dos estudantes, promovendo valores como cidadania, responsabilidade e sustentabilidade.

Os desafios exigem da escola posicionamento crítico e ativo, mas as práticas inovadoras demonstram que é possível transformar o ambiente escolar em espaço educador, capaz de consolidar hábitos saudáveis e fortalecer vínculos comunitários.

Investir em Educação Alimentar e Nutricional é, portanto, investir na saúde, na cidadania e no futuro das próximas gerações.

Referências

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

BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN**. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): legislação e resoluções**. Brasília: FNDE, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NESTLE, Marion. **Food politics: how the food industry influences nutrition and health**. Berkeley: University of California Press, 2013.

POLLAN, Michael. **In defense of food: an eater's manifesto**. New York: Penguin Press, 2008.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional – orientações pedagógicas**. São Paulo: SME, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Report of the Commission on Ending Childhood Obesity**. Geneva: WHO, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS: PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO

AUREA MARIA FONTES DA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa a importância da leitura na educação infantil e seus desafios, compreendendo-a como eixo estruturante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural da criança. A leitura, concebida como prática social e formativa, favorece a construção de significados, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento do pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. O estudo, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos, como **PIAGET (1976)**, **VYGOTSKY (2001)**, **FREIRE (1989)**, **FERREIRO (1985)**, **SOARES (2017)**, **KLEIMAN (2008)** e **LAJOLO (1993)**, além das diretrizes da **BNCC (2017)**. Os resultados apontam que, embora a leitura desempenhe papel central no desenvolvimento infantil, persistem desafios como a insuficiente formação docente, a ausência de práticas diversificadas de mediação, o acesso desigual a acervos de qualidade e as desigualdades sociais que limitam a democratização da cultura leitora. Conclui-se que o fortalecimento da leitura na educação infantil exige estratégias pedagógicas críticas e contextualizadas, que articulem ludicidade, família,

escola e comunidade, assegurando à criança o direito de se constituir como leitora desde a infância.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Alfabetização; Mediação Pedagógica; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of reading in early childhood education., considering it as a structuring axis for children's cognitive, linguistic, social, and cultural development. Reading, understood as a social and formative practice, favors meaning construction, expansion of cultural repertoire, and strengthening of critical thinking from early childhood. The study, qualitative and bibliographic in nature, is based on classical and contemporary authors such as **PIAGET (1976)**, **VYGOTSKY (2001)**, **FREIRE (1989)**, **FERREIRO (1985)**, **SOARES (2017)**, **KLEIMAN (2008)**, and **LAJOLO (1993)**, in addition to the **BNCC (2017)** guidelines. The results show that although reading plays a central role in child development, challenges remain, such as insufficient teacher training, lack of diversified mediation practices, unequal access to quality collections, and social inequalities that limit democratization of reading culture. It is concluded that strengthening reading in early childhood requires critical and contextualized pedagogical strategies, articulating playfulness, family, school, and community, ensuring children's right to become readers from early ages.

Keywords: Reading; Early Childhood Education; Literacy; Pedagogical Mediation; BNCC.

INTRODUÇÃO

A leitura, na educação infantil, vai muito além da simples decodificação de palavras. Trata-se de um processo cultural, social e cognitivo que permite à criança compreender o mundo, desenvolver sua imaginação e constituir-se como sujeito histórico e crítico (**FREIRE, 1989**). A infância é um período crucial, marcado pela intensificação do pensamento simbólico e pelo desenvolvimento da linguagem, tornando a leitura um recurso indispensável para potencializar aprendizagens significativas (**VYGOTSKY, 2001**).

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)** estabelece que a educação infantil deve garantir às crianças direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como expressar-se, conviver, explorar, conhecer-se e participar. A leitura, nesse sentido, se apresenta como eixo transversal e integrador, sendo elemento fundamental para todos os campos de experiência.

Entretanto, apesar dos avanços em políticas públicas de incentivo à leitura e da ampliação de programas governamentais, observa-se que persistem entraves significativos. A insuficiente formação docente específica, a ausência de bibliotecas escolares estruturadas, a carência de recursos didáticos adequados e as desigualdades sociais que restringem o acesso a livros e materiais de qualidade ainda representam desafios consideráveis (**IBGE, 2022**).

Além disso, a cultura digital, embora apresente novas possibilidades para a leitura, também coloca desafios no que se refere ao tempo de atenção e à preferência por linguagens audiovisuais em detrimento da leitura literária (**CHARTIER, 1999**). Assim, pensar a leitura na educação infantil implica reconhecer tanto as potencialidades quanto as dificuldades que permeiam sua prática no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura na educação infantil, discutir seus principais desafios e apresentar caminhos pedagógicos que possibilitem o fortalecimento do hábito e da cultura leitora desde a infância. A investigação assume caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentando-se em referenciais clássicos e contemporâneos que sustentam a relevância da leitura como direito e como instrumento de emancipação cultural e social. Na educação infantil, em Ceis posso afirmar que a leitura por meio lúdico, com projetos preparados para cada idade em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura, como prática cultural e pedagógica, é analisada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Autores como **PIAGET (1976)**, **FERREIRO (1985)**, **VYGOTSKY (2001)**, **FREIRE (1989)** e **SOARES (2017)** contribuem para compreender como a criança aprende, constrói hipóteses sobre a escrita e interage com o mundo letrado. Além disso, estudiosos contemporâneos como **LAJOLO (1993)**, **KLEIMAN (2008)**, **ABRAMOVICH (1997)** e **SOLÉ (1998)** ampliam a discussão, destacando os aspectos sociais, culturais e metodológicos do processo de formação leitora.

1. Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança

Para **PIAGET (1976)**, o desenvolvimento infantil é estruturado em estágios, que determinam a forma como a criança interage com o mundo. Na fase pré-operatória (2 a 7 anos), a criança desenvolve linguagem, imaginação e pensamento simbólico, elementos fundamentais para a leitura e interpretação de histórias. Nesse período, a mediação do professor é essencial para estimular a curiosidade e promover aprendizagens significativas. A leitura de imagens, contos e narrativas curtas desempenha papel fundamental no processo de assimilação e acomodação de novos conhecimentos.

2. Emilia Ferreiro e a Psicogênese da Língua Escrita

A contribuição de **FERREIRO (1985)** revolucionou a compreensão sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. Ao investigar a psicogênese da língua escrita, a autora demonstrou que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. Esse entendimento rompe com práticas mecanicistas, valorizando o contato precoce com portadores de texto e situações reais de leitura. Assim, trabalhar a leitura na educação infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem, e não como mera receptora de códigos.

3. Vygotsky e a Mediação Cultural

De acordo com **VYGOTSKY (2001)**, o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre sujeitos e objetos culturais. A leitura, nesse sentido, é uma prática mediada que possibilita que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal. O contato com textos literários, histórias contadas e atividades coletivas amplia as possibilidades de compreensão e construção de sentidos. A mediação de professores, familiares e colegas se torna fundamental para a formação leitora.

4. Paulo Freire e a Leitura do Mundo

FREIRE (1989) defende que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Para o autor, não se trata apenas de decodificar símbolos, mas de compreender a realidade social, política e cultural em que a criança está inserida. Nesse sentido, a leitura na infância deve ser compreendida como prática libertadora, capaz de ampliar a consciência crítica e fortalecer a cidadania.

5. Soares: Alfabetização e Letramento

SOARES (2017) distingue alfabetização e letramento, ressaltando que alfabetizar significa ensinar a decodificação, enquanto letrar corresponde a inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Na educação infantil, ambas as dimensões se articulam, garantindo que a criança vivencie situações reais de uso da linguagem, como rodas de leitura, escrita espontânea e dramatizações. Essa perspectiva amplia o papel da leitura como experiência cultural e social.

6. BNCC e os Campos de Experiência

A **BNCC (2017)** determina que a leitura deve estar presente em todos os campos de experiência da educação infantil, em especial em “escuta, fala, pensamento e imaginação”. O documento orienta que as crianças participem de situações diversificadas de leitura, como contação de histórias, apreciação de obras literárias e interação com diferentes gêneros textuais. Assim, a leitura se configura como eixo estruturador do currículo e como direito de aprendizagem.

7. Contribuições Contemporâneas

Outros autores contribuem para ampliar a compreensão da leitura na educação infantil. **ABRAMOVICH (1997)** ressalta o valor da contação de histórias como prática fundamental para a formação leitora, defendendo que a literatura encanta e desperta a imaginação. **LAJOLO (1993)** enfatiza a leitura como prática social que deve ultrapassar os muros da escola, articulando-se à vida cotidiana. **KLEIMAN (2008)** compreende o letramento como prática cultural que se constrói no coletivo, reforçando a necessidade de práticas contextualizadas. Já **SOLÉ (1998)** discute estratégias de leitura, defendendo a importância da compreensão ativa e da interação com diferentes suportes textuais.

DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura, embora reconhecida como prática fundamental para o desenvolvimento infantil, enfrenta uma série de entraves que comprometem a efetividade de seu trabalho pedagógico. Esses desafios não se limitam ao ambiente escolar, mas estão relacionados a fatores sociais, culturais, políticos e estruturais que impactam diretamente a democratização do acesso ao livro e da formação leitora. Abaixo segue os desafios encontrados:

- **Formação docente insuficiente**

Um dos maiores desafios encontrados na educação infantil é a falta de formação específica e continuada dos professores. Embora muitos docentes possuam boa vontade e reconheçam a importância da leitura, a ausência de preparo teórico-metodológico faz com que a leitura, frequentemente, seja reduzida a um exercício mecânico ou meramente ilustrativo (CAGLIARI, 2019). Os professores também precisam sempre buscar cursos para estarem bem formados, atualizados e aprendendo e aprimorando novas técnicas para atuar em sala de aula.

De acordo com **KLEIMAN (2008)**, o ato de ensinar leitura não pode restringir-se à decodificação, pois envolve práticas sociais e culturais. Entretanto, observa-se que parte dos professores ainda utiliza métodos descontextualizados, pouco significativos para as crianças, o que gera desinteresse e desmotivação.

- **Ausência de bibliotecas escolares e espaços adequados**

Outro obstáculo relevante refere-se à infraestrutura escolar. O **IBGE (2022)** aponta que cerca de 40% das escolas públicas brasileiras ainda não possuem biblioteca ou sala de leitura. Esse dado revela uma desigualdade que compromete o direito da criança ao contato com livros e diferentes gêneros textuais.

Além da ausência física, muitas bibliotecas, quando existem, estão desatualizadas, com acervos escassos e pouco atrativos para a faixa etária da educação infantil. Conforme **ABRAMOVICH (1997)**, a criança precisa ser seduzida pela literatura, e isso só ocorre quando os livros são acessíveis, coloridos, diversificados e adequados à sua realidade.

- **Desigualdade social e acesso ao livro**

A realidade brasileira evidencia que fatores socioeconômicos influenciam diretamente na formação leitora. Famílias em situação de vulnerabilidade raramente possuem acervo doméstico de livros, restringindo a criança ao contato com materiais impressos apenas no espaço escolar (LAJOLO, 1993).

A ausência de uma cultura leitora no ambiente familiar limita as possibilidades de construção de sentido e de diálogo com a literatura, tornando o processo educativo desigual. Uma pesquisa feita no Projeto Biblioteca viva mostra que quando mandamos o livro para os pais lerem com as crianças em casa, a grande maioria participa, mas percebemos em alguns casos a falta de interesse de algumas poucas famílias e a dificuldade de entregar o livro no dia correto ou entregar ele em bom estado.

- **Práticas pedagógicas engessadas**

Em muitas escolas, a leitura é tratada de forma burocrática, centrada na repetição e na cópia, sem espaço para ludicidade, imaginação e crítica (SOLÉ, 1998). Esse modelo engessado distancia a criança do prazer de ler e compromete sua autonomia leitora.

A leitura, segundo **CHARTIER (1999)**, é uma prática cultural e subjetiva que exige liberdade de interpretação e envolvimento afetivo. Sem isso, ela se torna uma obrigação desprovida de sentido.

- **PERSPECTIVAS, PRÁTICAS E CAMINHOS**

Apesar dos desafios, existem inúmeras possibilidades para o fortalecimento da leitura na educação infantil. Essas estratégias devem articular escola, família, comunidade e poder público, de forma a garantir que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

Cabe criar projetos anuais, atividades que envolvam todos de comunidade desde o início do ano letivo, estimular a criança a pegar e folhear o livro, a desenvolver novas formas de que a criança possa apreciar de forma lúdica as histórias dos livros, o poder do imaginar e sonhar.

- **Mediação lúdica e criativa**

A mediação é um dos principais fatores que contribuem para a formação do leitor. A contação de histórias, o teatro de fantoches, as dramatizações, os jogos de linguagem e a leitura compartilhada são práticas que despertam o interesse e a imaginação da criança (CUNHA, 2016).

Segundo **VYGOTSKY (2001)**, o aprendizado ocorre de forma mediada, e a interação entre adulto e criança, durante a leitura, possibilita que esta avance em sua zona de desenvolvimento proximal.

- **Integração escola-família-comunidade**

A leitura não pode restringir-se ao espaço escolar. Projetos como feiras literárias, rodas de leitura abertas à comunidade e bibliotecas itinerantes podem aproximar famílias e comunidade da prática leitora. **FREIRE (1989)** ressalta que a leitura do mundo se constrói em diálogo com o outro, o que exige práticas sociais e coletivas.

Somente com a comunidade toda envolvida se pode fortalecer o poder de um projeto com de Leitura, onde envolva também pais e responsáveis e que todos de forma ativa participem como projetos de livros que vão para as casas e a

famílias todas podem se reunirem; na escola atividade de sábado na escola como encontro na família, onde são criadas várias salas de leituras, decoradas para que todos possam sentir a imersão e lerem todos juntos: professores, pais, responsáveis e crianças.

- **Políticas públicas e investimento**

O fortalecimento da leitura requer políticas públicas consistentes. Programas como o **PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)** foram avanços significativos, mas sua descontinuidade revela a fragilidade do compromisso político com a democratização da leitura.

É urgente retomar e ampliar iniciativas de distribuição de acervos, formação docente continuada e incentivo a projetos comunitários de leitura, garantindo equidade no acesso (SOARES, 2017).

- **Diversificação de gêneros textuais**

A criança deve ter contato com diferentes suportes e gêneros: literatura infantil, gibis, cantigas, adivinhas, poesias, livros ilustrados, entre outros. Essa diversidade permite ampliar repertórios culturais e linguísticos, além de estimular a criatividade (COLOMER, 2003).

- **Autonomia leitora**

É fundamental que a criança possa escolher seus próprios livros, explorar estantes e construir relações pessoais com a leitura. Essa liberdade estimula a curiosidade, a imaginação e o prazer, fortalecendo o vínculo afetivo com a literatura (ABRAMOVICH, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, na educação infantil, não é apenas um recurso pedagógico, mas um direito fundamental da criança e uma necessidade para seu desenvolvimento integral. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a leitura favorece a construção do pensamento crítico, a ampliação da linguagem, o fortalecimento da identidade cultural e a formação de sujeitos autônomos.

Contudo, a consolidação de uma cultura leitora enfrenta entraves significativos: ausência de bibliotecas estruturadas, desigualdade social, práticas pedagógicas pouco criativas e formação docente insuficiente. Esses obstáculos revelam que o desafio da leitura não é apenas educacional, mas também social e político.

Por outro lado, as práticas e caminhos apresentados demonstram que é possível superar tais barreiras por meio de mediações lúdicas, integração entre escola e comunidade, políticas públicas consistentes, uso de diferentes gêneros textuais e valorização da autonomia infantil.

O poder da leitura transforma uma criança, um jovem, um adulto, um senhor, O mundo dos livros nos transportam para um mundo mágico de fantasias, mundos, onde tudo é possível. Por isso a cada desafio, precisa ser vencido para que a leitura chegue a todos.

Conclui-se, portanto, que investir na leitura desde a educação infantil significa investir na construção de uma sociedade mais crítica, democrática e humanizada. O fortalecimento da cultura leitora exige compromisso coletivo e políticas sustentáveis que assegurem a todas as crianças o direito de viver experiências literárias significativas, prazerosas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **LITERATURA INFANTIL: GOSTOS, PREFERÊNCIAS E TENDÊNCIAS**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CHARTIER, Roger. **A AVENTURA DO LIVRO: DO LEITOR AO NAVEGADOR**. São Paulo: UNESP, 1999.

FERREIRO, Emilia. **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD CONTÍNUA 2022: EDUCAÇÃO E ACESSO À LEITURA NO BRASIL**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO: UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DA ESCRITA**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O QUE É LITERATURA**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PIAGET, Jean. **A PSICOLOGIA DA CRIANÇA**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SOARES, Magda. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **ESTRATÉGIAS DE LEITURA**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS: DESAFIOS NA APRENDIZAGEM

AUREA MARIA FONTES DA SILVA ⁶⁴

RESUMO

Este artigo aborda o uso de tecnologias digitais na sala de aula vem transformando profundamente as práticas pedagógicas e a relação dos estudantes com o conhecimento. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos positivos e negativos do uso de tecnologias no processo de aprendizagem, bem como os desafios enfrentados por professores e instituições para integrá-las de forma eficaz. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, baseou-se em estudos nacionais e internacionais publicados entre 2015 e 2024. Os resultados evidenciam que recursos como lousas digitais, plataformas interativas e aplicativos educacionais podem potencializar a motivação, a autonomia e o desempenho acadêmico, desde que acompanhados de planejamento pedagógico e formação docente adequada. Entretanto, o uso indiscriminado ou sem mediação pode gerar distrações, desigualdades e

⁶⁴ Graduação em pela Faculdade (ano de **conclusão**); Especialista em pela Faculdade.....(ano de **conclusão**); Professor(a) de Ensino Fundamental II de História na EMEF,

sobrecarga cognitiva. Conclui-se que a tecnologia, quando utilizada de forma crítica e planejada, é um importante aliado da educação contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologia; Educacional; Sala de Aula; Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Educação Digital.

ABSTRACT

This article addresses the use of digital technologies in the classroom, which has been profoundly transforming pedagogical practices and the relationship between students and knowledge. The objective is to analyze the positive and negative impacts of technology use in the learning process, as well as the challenges faced by teachers and institutions in effectively integrating these tools. The research, qualitative and bibliographic in nature, was based on national and international studies published between 2015 and 2024. The results show that resources such as digital whiteboards, interactive platforms, and educational applications can enhance motivation, autonomy, and academic performance, provided they are accompanied by pedagogical planning and adequate teacher training. However, indiscriminate or unmediated use may lead to distractions, inequalities, and cognitive overload. It is concluded that technology, when used critically and strategically, is a valuable ally in contemporary education.

Keywords: Educational Technology; Classroom; Learning; Pedagogical Innovation; Digital Education.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na educação contemporânea é um fenômeno que reflete as transformações sociais, culturais e econômicas em curso. Com a crescente digitalização da sociedade, a escola — enquanto instituição formadora

— enfrenta o desafio de incorporar essas ferramentas em sua rotina pedagógica, ressignificando práticas e ampliando possibilidades de ensino-aprendizagem. Ferramentas como computadores, tablets, quadros interativos, plataformas de ensino remoto e aplicativos educacionais já integram o cotidiano de muitas instituições (VALENTE, 2018). No entanto, essa integração não ocorre de forma homogênea nem isenta de obstáculos. Questões estruturais, como infraestrutura deficiente, falta de conectividade e capacitação docente limitada, ainda são entraves importantes, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Além disso, é necessário refletir sobre o uso pedagógico dessas tecnologias, evitando uma apropriação superficial que reproduza práticas tradicionais com roupagem digital. O presente artigo tem como objetivo discutir, com base em literatura especializada, os impactos do uso de tecnologias digitais na aprendizagem e os desafios que professores, gestores e políticas públicas enfrentam para promover uma integração crítica, efetiva e equitativa desses recursos no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Digital e o Papel Transformador da Tecnologia

A tecnologia educacional não deve ser compreendida apenas como suporte técnico, mas como elemento estruturante de novas práticas pedagógicas. Segundo Kenski (2015), as tecnologias ampliam o acesso à informação, diversificam estratégias didáticas e favorecem a personalização do ensino. Nesse contexto, o uso de plataformas digitais e conteúdos multimídia permite atender diferentes estilos de aprendizagem e níveis de compreensão.

Lévy (2014) argumenta que a cibercultura transforma não apenas os meios de transmissão do conhecimento, mas também as formas de produção e apropriação desse saber. Assim, o uso crítico das tecnologias pode fomentar a construção ativa do conhecimento, fortalecendo o protagonismo discente e promovendo autonomia intelectual.

2.2 Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas

A efetividade das tecnologias educacionais está diretamente relacionada ao modelo pedagógico adotado. Pesquisas mostram que metodologias ativas, como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (PBL) e gamificação, são potencializadas quando associadas a recursos tecnológicos (BACICH; MORAN, 2018; BERGMANN; SAMS, 2018).

Por meio dessas abordagens, os estudantes deixam de ser receptores passivos e passam a atuar como agentes no processo de aprendizagem. Aplicativos como Kahoot!, Google Classroom e plataformas adaptativas permitem o acompanhamento contínuo do progresso do aluno e o ajuste individualizado das atividades, promovendo maior engajamento e compreensão.

3 IMPACTOS DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM

3.1 Impactos Positivos

Estudos recentes apontam que o uso planejado de tecnologias pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico. Behar et al. (2021) demonstram que a presença de recursos digitais no ambiente escolar está correlacionada ao aumento da motivação, da autonomia e da retenção de conteúdo.

Além disso, tecnologias assistivas e plataformas adaptativas contribuem para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo uma aprendizagem mais equitativa. A personalização dos conteúdos e a

possibilidade de acesso a materiais em diversos formatos (áudio, vídeo, texto) atendem à diversidade dos perfis cognitivos presentes nas salas de aula.

A incorporação das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem promovido avanços significativos na qualidade da educação. Quando utilizadas de forma planejada, intencional e crítica, essas ferramentas atuam como mediadoras pedagógicas que potencializam o engajamento, a autonomia e o desempenho dos estudantes. A seguir, são apresentados os principais impactos positivos da tecnologia na aprendizagem em sala de aula, com base em evidências teóricas e empíricas.

Engajamento e participação ativa

O uso de recursos tecnológicos estimula a participação dos alunos e desperta maior interesse pelo conteúdo. Ferramentas como plataformas interativas (Kahoot!, Mentimeter, Socrative) e ambientes virtuais de aprendizagem (Google Classroom, Moodle) promovem uma abordagem mais dinâmica, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Segundo Bacich e Moran (2018), a utilização de metodologias ativas mediadas pela tecnologia favorece o protagonismo discente, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Personalização da aprendizagem

A tecnologia permite a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais dos alunos. Softwares educacionais e plataformas adaptativas oferecem trilhas de aprendizagem customizadas, possibilitando que o estudante avance de acordo com seu ritmo e estilo cognitivo. Isso beneficia especialmente aqueles com dificuldades específicas ou com altas habilidades, promovendo equidade no processo educacional (BEHAR et al., 2021).

Desenvolvimento da autonomia

Ambientes digitais incentivam a autonomia dos estudantes, que passam a ser protagonistas do próprio processo de aprendizagem. A busca por informações, a seleção de fontes confiáveis e a resolução de problemas com base em pesquisas digitais são práticas comuns em contextos mediados por tecnologia. Valente (2018) destaca que a autonomia promovida pelas tecnologias está diretamente relacionada à formação de sujeitos críticos, reflexivos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Melhoria do desempenho acadêmico

Estudos demonstram que o uso intencional de recursos digitais está associado à melhoria do desempenho escolar, especialmente em disciplinas que envolvem raciocínio lógico, leitura e interpretação. A oferta de recursos visuais, auditivos e interativos favorece a fixação do conteúdo e amplia as possibilidades de revisão e reforço (BEHAR et al., 2021). Além disso, o uso de plataformas com feedback automático permite a identificação rápida de lacunas na aprendizagem.

Inclusão de estudantes com deficiência

A tecnologia desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Recursos como leitores de tela, legendas automáticas, softwares com síntese de voz, teclados alternativos e plataformas com acessibilidade reforçada permitem que estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual tenham acesso equitativo ao conteúdo. Essa abordagem está alinhada com os princípios da educação inclusiva e com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015).

Ampliação do acesso à informação

O ambiente digital rompe as barreiras físicas e amplia o acesso a fontes diversas de informação. Com a internet, os estudantes podem explorar acervos digitais, bibliotecas virtuais, plataformas educacionais, vídeos, podcasts e outras mídias educativas, enriquecendo sua formação e promovendo a interdisciplinaridade. Esse acesso diversificado contribui para a formação de uma cultura de aprendizagem permanente.

Trabalho colaborativo

As ferramentas colaborativas, como Google Docs, Padlet e Trello, permitem que os estudantes desenvolvam projetos em conjunto, mesmo à distância. Essa colaboração online fortalece habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa e cooperação. Segundo Kenski (2015), o trabalho em equipe mediado por tecnologia estimula o diálogo e o compartilhamento de saberes, tornando o processo de aprendizagem mais democrático e participativo.

Feedback em tempo real

A tecnologia possibilita a emissão de feedbacks imediatos por meio de quizzes, testes online e relatórios de desempenho em plataformas educacionais. Esse retorno rápido permite que os alunos ajustem suas estratégias de estudo em tempo real, promovendo a autorregulação e a aprendizagem autônoma. Para os docentes, esses dados também são fundamentais para o planejamento de intervenções pedagógicas.

Desenvolvimento de competências digitais

O uso cotidiano de recursos tecnológicos na escola contribui para o desenvolvimento de competências digitais essenciais à vida profissional e pessoal. Os alunos aprendem não apenas a operar ferramentas, mas também a navegar com criticidade, avaliar informações, proteger seus dados e se

comunicar eticamente no ambiente digital — competências alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Gamificação como estímulo motivacional

A inserção de elementos de jogos no processo de ensino — como desafios, rankings, pontos e recompensas — tem se mostrado eficaz para aumentar a motivação e o tempo de dedicação dos alunos às atividades escolares. A gamificação, quando bem planejada, transforma o ambiente de aprendizagem em um espaço lúdico e envolvente (BERGMANN; SAMS, 2018).

EM RESUMO:

Maior engajamento e participação ativa

- Tecnologias interativas, como *Kahoot!*, *Google Classroom* e jogos educativos, aumentam o envolvimento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e dinâmico.
- Segundo Bacich e Moran (2018), o uso de metodologias ativas com apoio tecnológico favorece o protagonismo discente e o pensamento crítico.

Personalização da aprendizagem

- Ferramentas adaptativas ajustam o nível de dificuldade das atividades conforme o desempenho individual do aluno (ex: *Plataformas de IA Educacional* como Khan Academy).
- Isso favorece a aprendizagem personalizada, respeitando ritmos e estilos cognitivos diversos.

Desenvolvimento da autonomia

- Estudantes aprendem a buscar, selecionar e aplicar informações de forma independente, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

- Essa autonomia é essencial para a formação de sujeitos críticos e responsáveis, conforme destaca Valente (2018).

Melhoria do desempenho acadêmico

- Estudos indicam que alunos expostos ao uso intencional e planejado da tecnologia apresentam melhor rendimento em avaliações formais e informais (BEHAR et al., 2021).
- Isso ocorre principalmente quando a tecnologia é aliada a boas práticas pedagógicas.

Inclusão de alunos com deficiência

- Tecnologias assistivas (como leitores de tela, softwares com voz, lupa digital, teclados adaptados) favorecem o acesso ao conteúdo por alunos com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual.
- Essa acessibilidade está de acordo com as diretrizes da *Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015).

Acesso ampliado à informação

- O ambiente digital rompe barreiras físicas e temporais, permitindo acesso a bibliotecas virtuais, vídeos, fóruns, podcasts e artigos científicos.
- Isso amplia o repertório dos estudantes e fortalece a interdisciplinaridade.

Colaboração e trabalho em grupo

- Ferramentas colaborativas (ex: *Google Docs*, *Padlet*, *Trello*) incentivam o trabalho coletivo em tempo real, desenvolvendo habilidades socioemocionais e de comunicação.
- A aprendizagem colaborativa é uma das competências da BNCC para o século XXI.

Desenvolvimento de competências digitais

- O uso contínuo de recursos tecnológicos forma alunos mais preparados para o mundo do trabalho e da cidadania digital.
- Isso inclui habilidades em informática, pensamento computacional, segurança digital e ética online.

Feedback em tempo real

- Plataformas de ensino com correção automática ou comentários imediatos facilitam a avaliação formativa e ajudam os estudantes a ajustar sua aprendizagem de forma contínua.
- Segundo Kenski (2015), esse tipo de retorno é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

Gamificação como ferramenta motivacional

- A aplicação de jogos e elementos de jogos (recompensas, rankings, missões) transforma atividades de sala em desafios instigantes.
- Estudos mostram que a gamificação pode aumentar o tempo de dedicação dos alunos às tarefas escolares (BERGMANN; SAMS, 2018).

3.2 Impactos Negativos : LIMITAÇÕES E IMPACTOS NEGATIVOS DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM

Por outro lado, o uso indiscriminado da tecnologia pode trazer efeitos adversos. Entre os principais riscos estão a distração provocada por múltiplas telas, a superficialidade da aprendizagem, a dependência tecnológica e a sobrecarga

cognitiva (KENSKI, 2015). Além disso, a desigualdade no acesso aos recursos digitais aprofunda as disparidades educacionais.

Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) indicam que cerca de 15% dos estudantes brasileiros não têm acesso regular à internet, o que compromete a efetividade das estratégias digitais e a equidade no ensino remoto.

Embora os avanços tecnológicos ofereçam inúmeras possibilidades pedagógicas, é fundamental reconhecer que o uso indiscriminado ou mal planejado desses recursos pode resultar em efeitos adversos no processo de ensino e aprendizagem. A introdução de tecnologias em sala de aula, sem mediação pedagógica adequada, pode comprometer a qualidade do aprendizado e aprofundar desigualdades já existentes no sistema educacional.

Distração e superficialidade do conhecimento

Um dos principais desafios enfrentados é a **distratividade provocada pelas múltiplas telas e notificações**, que competem com a atenção do estudante. Ambientes digitais sem controle ou sem objetivos pedagógicos claros tendem a dispersar o aluno, comprometendo sua concentração. Kenski (2015) aponta que o uso excessivo de dispositivos pode reduzir a profundidade do aprendizado, favorecendo **processos superficiais de memorização** em detrimento da compreensão crítica.

Sobrecarga cognitiva e dependência tecnológica

Outro ponto crítico é a **sobrecarga cognitiva** provocada pela exposição simultânea a diversas mídias, recursos interativos e estímulos visuais. Segundo Lévy (2014), quando o estudante é excessivamente bombardeado por informações, seu cérebro pode ter dificuldades em selecionar, processar e reter conteúdos relevantes. Além disso, há o risco da **dependência tecnológica**, em que o aluno se torna passivo, esperando que a tecnologia resolva todas as tarefas, sem desenvolver sua autonomia intelectual.

Desigualdade de acesso e exclusão digital

A **exclusão digital** é uma das barreiras mais críticas à efetividade das tecnologias na educação. O acesso desigual à internet de qualidade, a equipamentos modernos e ao suporte técnico compromete a equidade no uso desses recursos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – IBGE, 2023), cerca de 15% dos estudantes brasileiros ainda não possuem acesso regular à internet, o que inviabiliza o uso de estratégias digitais em muitas realidades escolares, especialmente nas zonas rurais e nas periferias urbanas.

Fragilidade na formação docente

A implementação de tecnologias na sala de aula exige que o professor seja não apenas um mediador, mas também um **designer de experiências digitais de aprendizagem**. No entanto, grande parte dos docentes ainda não dispõe de formação adequada para o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. Isso pode resultar em **subutilização** ou **uso improdutivo** dos recursos, limitando o seu potencial transformador (KENSKI, 2015).

Redução da interação presencial e do vínculo humano

Em ambientes altamente mediados por tecnologia, existe o risco de **redução da interação social** entre alunos e professores. Quando os recursos digitais são usados de forma excessiva ou substituem completamente o contato humano, há perda na construção de vínculos afetivos e na empatia — aspectos essenciais para o desenvolvimento socioemocional e ético dos estudantes.

Problemas de saúde física e mental

A exposição prolongada a telas e a ambientes digitais também pode causar **efeitos nocivos à saúde dos alunos**, como sedentarismo, dores posturais, fadiga ocular, distúrbios do sono e aumento da ansiedade. Além disso, o uso

inadequado da internet pode expor crianças e adolescentes a conteúdos impróprios ou até mesmo a situações de cyberbullying, configurando um risco adicional ao bem-estar escolar.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA

A adoção de tecnologias na educação exige um ecossistema estruturado que envolva formação docente contínua, políticas públicas consistentes e investimentos em infraestrutura. Muitos professores ainda não se sentem preparados para utilizar ferramentas digitais de forma crítica e pedagógica. Essa lacuna na formação inicial e continuada compromete a qualidade das práticas tecnológicas na sala de aula.

Além disso, a ausência de conectividade estável, equipamentos defasados e suporte técnico inadequado são entraves recorrentes, especialmente nas redes públicas de ensino.

Outro desafio relevante é o alinhamento curricular. As tecnologias precisam dialogar com os objetivos de aprendizagem, evitando o uso meramente instrumental ou decorativo. Para isso, é fundamental que as escolas desenvolvam projetos político-pedagógicos que integrem a cultura digital de forma transversal e contextualizada.

EM RESUMO:

Distrações e perda de foco

- O excesso de estímulos digitais e notificações em múltiplas plataformas compromete a concentração dos alunos, dificultando o foco nas atividades pedagógicas.
- Ambientes digitais não mediados podem contribuir para a dispersão e a perda de rendimento escolar.

Superficialidade do conhecimento (aprendizado raso)

- A facilidade de acesso a informações rápidas pode levar ao consumo de conteúdos fragmentados, sem o devido aprofundamento teórico.
- Isso compromete a aprendizagem significativa e reduz a capacidade de análise crítica dos estudantes.

Sobrecarga cognitiva

- O uso simultâneo de diferentes recursos digitais pode gerar excesso de estímulos e informações, resultando em sobrecarga cognitiva.
- Tal condição dificulta a retenção e o processamento eficaz de conteúdos, afetando negativamente o desempenho acadêmico.

Dependência tecnológica

- Quando a tecnologia é usada de forma acrítica ou descontextualizada, os alunos podem desenvolver dependência excessiva para resolver tarefas.
- Isso reduz sua autonomia, criatividade e capacidade de resolução de problemas sem apoio digital.

Desigualdade de acesso à internet e equipamentos

- A falta de conectividade estável e de dispositivos adequados afeta significativamente os alunos de regiões mais vulneráveis.
- Essa desigualdade digital amplia as disparidades educacionais e limita o aproveitamento das ferramentas tecnológicas.

Dificuldades na formação docente

- A ausência de capacitação adequada limita o uso eficiente da tecnologia pelos professores, que muitas vezes não dominam os recursos disponíveis.

- Isso compromete o planejamento pedagógico e impede a integração efetiva das tecnologias ao currículo.

Falta de critérios na escolha das ferramentas

- A adoção de tecnologias sem critérios pedagógicos claros pode tornar a aula confusa, desorganizada e improdutiva.
- O uso inadequado ou desnecessário de recursos digitais pode desviar o foco dos objetivos de aprendizagem.

Problemas de saúde física e mental

- O uso prolongado de dispositivos eletrônicos está relacionado a sedentarismo, dores posturais, fadiga ocular e distúrbios do sono.
- Além disso, pode contribuir para o aumento da ansiedade entre os estudantes, afetando seu bem-estar e disposição para aprender.

Redução da interação presencial e da empatia

- Ambientes de aprendizagem excessivamente mediados por tecnologia podem reduzir o contato humano direto.
- Isso enfraquece os vínculos afetivos entre alunos e professores, prejudicando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da empatia.

Exposição a conteúdos inadequados

- Em ambientes digitais sem supervisão adequada, os estudantes ficam expostos a riscos como desinformação, cyberbullying e conteúdos impróprios.
- A ausência de orientação crítica pode comprometer a segurança e o desenvolvimento ético dos alunos.

DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos desafios, o cenário aponta para um movimento crescente de inovação pedagógica impulsionado pelas tecnologias. A tendência é que a educação se torne cada vez mais híbrida, combinando momentos presenciais e virtuais de forma complementar.

O papel do professor permanece central, atuando como mediador, curador de conteúdo e facilitador do pensamento crítico em um ambiente cada vez mais digitalizado.

A integração de tecnologias digitais no contexto educacional tende a se aprofundar nas próximas décadas, impulsionada pelo avanço da inteligência artificial, da realidade aumentada e dos ambientes virtuais imersivos. Tais inovações apresentam potencial significativo para personalizar a aprendizagem, promovendo trilhas adaptativas que respeitam os ritmos, os estilos cognitivos e as necessidades específicas dos estudantes.

Sistemas baseados em inteligência artificial, como tutores virtuais e plataformas de diagnóstico automático, já demonstram eficácia no acompanhamento em tempo real do desempenho discente, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas e oportunas (SANTAELLA, 2020). Além disso, tecnologias emergentes como a realidade aumentada e a realidade virtual oferecem experiências imersivas que ampliam as possibilidades de exploração de conteúdos, especialmente em áreas como ciências, história e geografia, contribuindo para uma aprendizagem significativa e experiencial.

A tendência de consolidação do modelo híbrido — que combina momentos presenciais e remotos — exige a reconfiguração dos currículos, das estratégias de avaliação e da própria arquitetura escolar, demandando políticas públicas que garantam acesso equitativo à infraestrutura tecnológica e à formação docente continuada (MORAN; BACICH, 2021). Nesse novo cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador, curador de informações e facilitador da construção coletiva do conhecimento.

Por fim, destaca-se a importância da alfabetização digital crítica como competência essencial para o século XXI. Não basta ensinar a utilizar ferramentas; é preciso formar cidadãos capazes de agir de forma ética, segura e consciente no ambiente digital, combatendo a desinformação, protegendo sua privacidade e respeitando a diversidade de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a tecnologia digital, quando utilizada de forma crítica, planejada e pedagógica, representa uma aliada poderosa no processo de ensino e aprendizagem. Seus impactos positivos incluem o aumento do engajamento discente, o desenvolvimento da autonomia, a personalização do ensino e a ampliação das oportunidades de inclusão educacional.

Contudo, os riscos associados ao uso indiscriminado ou descontextualizado da tecnologia também se mostram relevantes. Distrações, sobrecarga cognitiva, superficialidade na aprendizagem, desigualdade de acesso e problemas de saúde mental e física são alguns dos desafios que ainda precisam ser enfrentados. Além disso, a ausência de formação docente consistente e o uso pouco estratégico dos recursos digitais comprometem a eficácia das práticas tecnológicas na educação.

A tecnologia, quando integrada de forma planejada e contextualizada, pode transformar positivamente a sala de aula, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e significativo. Entretanto, seu potencial só é plenamente alcançado quando há investimento em formação docente, infraestrutura e inclusão digital.

Portanto, a integração eficaz das tecnologias na sala de aula requer um ecossistema educacional sólido, que envolva infraestrutura adequada, políticas públicas inclusivas, apoio institucional e, sobretudo, uma formação docente que

vá além do domínio técnico, contemplando a dimensão pedagógica, ética e crítica do uso das tecnologias.

Conclui-se que o futuro da educação passa, inevitavelmente, pela mediação tecnológica. No entanto, a centralidade do processo educativo continua a residir na relação humana — no diálogo, na empatia e no compromisso com uma aprendizagem transformadora e socialmente referenciada. A tecnologia deve servir à pedagogia, e não o contrário. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inovadora, equitativa e voltada para os desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA. PORTO ALEGRE: PENSO, 2018.

BEHAR, P. A.; BERNARDI, M.; GONÇALVES, V. TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS E DESAFIOS. *REVISTA DE EDUCAÇÃO ONLINE*, V. 17, N. 2, P. 45-62, 2021.

BERGMANN, J.; SAMS, A. SALA DE AULA INVERTIDA: UMA METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM. RIO DE JANEIRO: LTC, 2018.

IBGE. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD CONTÍNUA) 2023: ACESSO À INTERNET NO BRASIL. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2023.

KENSKI, V. M. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: O NOVO RITMO DA INFORMAÇÃO. 8. ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 2015.

KENSKI, V. M. TECNOLOGIAS E ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA. 10. ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CIRCUITOS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA DE APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA: UM RELATO DE PRÁTICA

DANIELA NASSIM CAMARGO DA FONSECA

RESUMO

Este artigo apresenta a reestruturação de um plano de aula voltado para a Educação Infantil com foco na construção e vivência de circuitos corporais inclusivos. A proposta, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tem como objetivo favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças em um ambiente lúdico, cooperativo e acessível. O estudo descreve as etapas do planejamento, execução e observação da atividade, com ênfase na valorização da diversidade, no protagonismo infantil e no envolvimento das famílias. Os resultados evidenciam o potencial da prática como instrumento de inclusão e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Circuito Corporal. Aprendizagem Ativa. Desenho Universal.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a base do processo formativo, sendo o espaço onde a criança inicia sua socialização com o mundo, consigo mesma e com os outros. Considerando a pluralidade presente nas salas de aula, é imprescindível que as práticas pedagógicas promovam a inclusão e o desenvolvimento integral, respeitando as singularidades de cada sujeito (FERREIRA, 2013).

Diante desse cenário, propõe-se uma atividade de circuito corporal com

fundamentação nas diretrizes da BNCC e nas concepções do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A experiência foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, envolvendo planejamento coletivo, participação ativa das crianças e apoio das famílias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta parte das habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), especialmente:

- **EI02CG03:** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações;
- **EI02ET01:** Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre características e propriedades dos objetos;
- **EI02ET05:** Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

Além da BNCC, adota-se como referencial o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta para a eliminação de barreiras à aprendizagem por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão (HEREDERO, 2023).

A proposta também se ancora nas contribuições de Pletsch e Glat (2013), que destacam a importância de práticas pedagógicas diferenciadas para garantir a participação de crianças com deficiência ou com outras necessidades específicas de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A atividade foi realizada no contexto do “Dia Diferente”, momento coletivo mensal na EMEI Profa. L.F.Le.S. A turma da Sala Azul foi responsável pelo planejamento da ação pedagógica com a proposta de vivência de circuitos corporais.

3.1 Etapas da Atividade

A atividade se desenvolveu nas seguintes etapas:

1. Pesquisa e seleção de materiais;
2. Planejamento coletivo com as crianças, em pequenos grupos;

3. Construção de protótipos na sala;
4. Montagem do circuito em espaço amplo (quadra);
5. Exploração livre do circuito;
6. Roda de conversa e registro.

3.2 Materiais Utilizados

Utilizaram-se materiais diversos como bambolês, cordas, tubos, tecidos, slime, bolinhas de gel, areia, lixas e argila. Todos os materiais foram higienizados, adaptados e verificados quanto à segurança.

3.3 Espaço e Tempo

A quadra da escola foi o espaço escolhido para a montagem do circuito. Cada turma teve 30 minutos para a vivência da proposta. A atividade foi iniciada às 15h30 e finalizada às 18h.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações registradas durante a atividade apontam para avanços significativos nas seguintes dimensões:

- **Motora:** Crianças exploraram movimentos como saltar, rastejar, equilibrar e coordenar gestos com o corpo;
- **Cognitiva:** Classificaram materiais com base em peso, textura e cor, planejando coletivamente as construções;
- **Socioemocional:** Demonstraram empatia, negociação e colaboração entre pares;
- **Inclusiva:** Crianças com diferentes habilidades participaram ativamente, com apoio dos colegas e adaptações espontâneas.

Durante a construção do circuito, crianças que inicialmente resistiram à participação foram gradualmente se envolvendo por meio do convite de colegas ou interesse pelos materiais.

Os registros fotográficos e as falas das crianças revelaram entusiasmo e apropriação do espaço e das propostas. Frases como “Esse tubo é bom para passar

por dentro!” e “Quero fazer uma parte só de saltar!” indicam engajamento e autoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de circuito corporal, quando planejada com intencionalidade pedagógica e olhar inclusivo, é potente para o desenvolvimento integral da criança. Além de favorecer habilidades motoras e cognitivas, promove o protagonismo, a socialização e o respeito à diversidade.

O envolvimento das famílias, a valorização das ideias infantis e a flexibilização das estratégias didáticas são elementos-chave para o êxito da proposta. Sugere-se que novas experiências do tipo sejam incorporadas de forma contínua ao currículo da Educação Infantil, garantindo um espaço educativo acessível, lúdico e transformador.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022:2018** – Informação e

documentação: artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:2002** – Informação

e documentação: citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:2018** – Informação e

documentação: referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FERREIRA, W. **Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?** *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 73-98, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230>.

Acesso em: 6 abr. 2023.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdfClang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/10000696/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

NOVA ESCOLA. **Plano de Aula – Montagem de Circuito**. São Paulo: Nova Escola, 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/criancas-bem-pequenas/montagem-de-circuito/4187>. Acesso em: 30 jun. 2024



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE DA SILVA SANTOS

RESUMO

Este artigo discute a prática pedagógica em Artes Visuais no Ensino Fundamental, com base em pesquisa bibliográfica. Destaca-se a importância da arte como componente curricular obrigatório, conforme a LDB 9394/96, e seu papel no desenvolvimento cultural dos alunos. A aprendizagem artística é abordada como experiência prazerosa e reflexiva, envolvendo releitura de obras, experimentação e criação. O professor é visto como mediador que estimula ambientes criativos e define objetivos claros. A arte é compreendida como instrumento de expressão e transformação, conforme as concepções de Santos (2012) e Vygotsky (1999).

Palavras-chave: Artes Visuais; Ensino Fundamental; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses pedagogical practices in Visual Arts within elementary education, based on bibliographic research. It highlights the importance of art as a mandatory curricular component, according to Brazilian Law LDB 9394/96, and its role in students' cultural development. Artistic learning is presented as a pleasurable and reflective experience, involving reinterpretation of artworks, experimentation, and creation. The teacher is seen as a mediator who fosters

creative environments and sets clear objectives. Art is understood as a tool for expression and transformation, according to the views of Santos (2012) and Vygotsky (1999).

Keywords: Visual Arts; Elementary Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, a abordagem se fará no sentido de nortear o trabalho realizado no Ensino Fundamental pelos profissionais de Artes. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica se tomará por base autores que venham discutir o tema em questão.

Nesse sentido, retratando o contido nos inscritos de Santos (2012), o olhar do aluno pelos trabalhos práticos realizados em sala de aula é atentamente observado. É importante saber do aluno que transformações artísticas acontecem quando trabalham a releitura de obras, que contexto cultural influencia suas escolhas, e em que momento da história a obra foi criada.

Segundo a LDB 9394/96, conforme a autora, no seu artigo 26, parágrafo 2º, pressupõe-se que o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Aprender arte visual envolve basicamente à apreciação e a reflexão sobre elas, as formas da natureza e as produções artísticas individuais e coletivas de várias culturas e épocas, além de ser uma atividade prazerosa, levam os alunos a descobrirem, criarem, saberem compartilhar experiências e trabalhar a imaginação em realizar diferentes atividades no ensino fundamental. (SANTOS, 2012)

Vygotsky (1999 pg. 310 apud op. cit.), fala da importância da Arte não só como expressão de sentimentos; diz que “a arte surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento”.

Assim, nas concepções de Santos (2012), cabe ao professor entender, estimular e criar um ambiente que possibilite observar cada atividade. E sobre as suas intervenções, é importante a clareza dos objetivos, tanto nas atividades livres que os alunos escolhem os materiais e temas, quanto às fechadas que o professor propõe os temas e estratégias.

Em continuidade, a autora, ressalta em seus inscitos que despertar no aluno atividades que o leve a pensar em todas as possibilidades de uso dos materiais, experimentando, explorando, criando e sugerindo novas descobertas entre teoria e prática.

O processo de aprendizagem, conforme Santos (2012), em arte visual é vista pelos alunos como prazerosa, assim, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas de forma que os alunos possam buscar experiências inovadoras. Para tanto cabe ao docente juntamente com os alunos com as atividades que venham a permitir ao discente ver outras experiências como: conhecer materiais diversos, documentários, seminários, visitas culturais, projetos artísticos em diferentes áreas de conhecimento, publicação de livros, pasta de leitura de imagens, eventos culturais, como também oficinas de artes visuais.

Martins (1998), também, diz que “o processo de ensino-aprendizagem em arte envolve ações implícitas nas várias categorias do aprender/ensinar, como objetivos a serem alcançados quanto à aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas” (p. 139-140 apud op. cit.).

Nesse ponto, Santos (2012), vem a ressaltar em seus inscitos que as atividades estão intimamente ligadas aos objetivos que se pretende alcançar e servem de ferramenta para sua concretização. A prática metodológica prevê o uso de diversos materiais, respeitando a idade do aluno para que suas experiências sejam diversificadas. Quanto ao domínio das técnicas e dos

conteúdos abordados, os alunos não devem apresentar dificuldades, desde que o ambiente a ser utilizado venha a ser adequado conforme a necessidade da atividade, podendo ser: em uma sala ampla, em ambientes externos, pátio ou outro que estiver disponível.

Nas concepções da autora, em cada bimestre deve ser trabalhado um conteúdo novo, no qual se desenvolve a metodologia no processo de criação utilizando várias técnicas. Primeiramente se inicia as aulas com dinâmicas, depois se pede que os alunos deem seu conceito de arte visual. A aprendizagem desse processo de decodificação e de interligação traz benefícios quando o aluno encaminha a leitura visual de mundo como uma crítica social, é sempre uma experimentação, uma tentativa, uma grande satisfação entender algo, isto é, sentir que sabe sentir alfabetizado visualmente.

O professor de arte, ao orientar a leitura de uma obra ou imagem, deve estar atento às inúmeras possibilidades de exercitar o poder de argumentação, de crítica e de reflexão. Conforme Gonçalves (2002), a partir de seu entendimento do processo de criação, surgirão soluções para a orientação do processo dos alunos, ou seja, baseada no seu processo de aprendizagem, sem que reproduzam o seu modo de ensinar e aprender, mas que, “descobrissem jeitos ousados de aprender e ensinar, como quando se cria.” (2002, p.52 apud Santos, 2012).

Na opinião de Santos (2012), o professor, deve ter como propósito incentivar várias abordagens, fornecendo argumentos para novas interpretações e possíveis criações, no qual cada aluno vai escrever o que entendeu. Depois de pronto cada aluno irá ler para a turma e o professor vai colocando no quadro a opinião de cada um.

Em seguida, continua a autora, após que todos lerem o professor deve dizer que acabaram de criar um texto, dar o conceito de arte visual, e que o objetivo desejado eles atingiram. O próximo passo é instigar a criatividade por intermédio da proposta de criação de desenhos livres. Na aula seguinte cada aluno descreve para a turma o que ele desenhou e os trabalhos são colocados

em exposição. Chama-se a atenção do aluno para que ele desenvolva um senso crítico e estético necessário para leitura de imagens.

Nesse enfoque salienta-se, também, Ferraz & Fusari (1999, p.20 apud Santos, 2012) quando dizem que é indispensável que o plano de estudos em Artes Visuais tenha noções a respeito da Arte produzida e em produção pela humanidade, incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos e a própria autoria artística e estética de cada aluno com relação a formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais.

É importante o professor trabalhar a arte e seu período histórico, no qual o aluno irá adequar suas atividades e o repertório cultural que ele traz à escola. É indispensável interagir com o material, instrumentos e procedimentos variados, no qual o aluno tem a capacidade para relacionar artistas, obras, estilos, movimentos estéticos, características formais e temáticas, situando-os cronologicamente por eles demonstrados nas aulas: observando, analisando, representando graficamente objetos, compreendendo as relações espaciais e de proporcionalidade com uso e compreensão dos elementos da linguagem visual, despertando a criatividade e organização do espaço proposto.

Depois do texto debatido e lido com a turma se deve trabalhar o processo de criação por meio de oficinas, documentários criados por eles, elaboração de projetos, seminários distribuídos em grupos, visitas as espaços culturais, a fim de possibilitar-lhes a observar e sentir o que é arte, além disso, ao chegar do passeio, na aula seguinte, os alunos devem começar realizar experiências, com técnicas como: pintura, dobradura, desenho, criação de produção de texto, confecção de jogos didáticos referentes ao conteúdo, criação de fantoches para fazerem suas dramatizações, produção e criação de histórias em quadrinhos, modelagem, criação de slide, confecção de maquetes, entre outras. (SANTOS, 2012)

Nesse ponto a autora vem salientar que é importante que o professor crie práticas com seus alunos na qual é utilizada a improvisação, caracterizando com o tempo das apresentações artísticas e culturais. Ser diferente para cada um de nós depende do dia em que cada um vive suas emoções. Eles veem

conceitos, importância, objetivos, passo a passo de como realizar a releitura de uma obra de arte, por exemplo.

Cada processo de criação em artes visuais tem uma autoavaliação no final de cada atividade executada, pois é essencial que todo educador faça isso com os alunos. Depois das atividades realizadas deve-se agendar o dia da exposição em sala, para que os outros alunos deem sua opinião e melhorem cada vez mais.

Gauthier (1998, p.133 apud Santos, 2012) em seus escritos diz que os professores são atores que recebem o mandato de exercer, na escola, as funções de educar e instruir. Eles ocupam um espaço específico na escola, à sala de aula, na qual transmite certo número de valores e de conteúdos culturais aos jovens e crianças, o que corrobora a especificidade do professor docente, que legitima e justifica as práticas pedagógicas que possibilitem a exploração e construção de conhecimentos de forma reflexiva ou reiterativa.

Para Hemery (2011), nas escolas de Ensino Fundamental a organização do trabalho de professores e alunos com a arte visual implica necessariamente a explicação, do que se entende por arte visual e por sua importância no cotidiano escolar.

Segundo a autora, quando se pratica o ensino e aprendizagem da arte visual e por sua presença na escola, surgem também questões que se referem ao seu processo educacional.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte visual na escola exige que se esclareça, quais posicionamentos sobre arte visual e sobre educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. (HEMERY, 2011)

Com relação à arte visual, de acordo com a autora, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte visual, mas sem a pretensão de atingir uma verdade única. O próprio conceito de arte visual tem sido objeto de diferentes interpretações:

arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação e outros.

De acordo com Hemery (2011), a concepção de arte visual que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir.

Em continuação a autora retrata em seus inscitos que a educação em arte visual propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido à experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a linguagem. Aprender arte visual envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas épocas e culturas. (HEMERY, 2011)

A arte visual é um fazer, é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma. A matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida a um fim, pode chamar-se artística.

Em suma, segundo a autora, a arte visual é produção; logo supõe trabalho, ou seja, movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos. É difícil a tarefa de encontrar uma definição geral para a arte visual. Todas essas definições envolvendo beleza, verdade, forma, expressão são sempre históricas, uma vez que estão ligadas a um universo de valores culturais. Cada cultura acaba criando a sua concepção de arte visual.

Por fim, Hemery (2012), vem a ressaltar em suas abordagens que nos parece impossível a uma definição geral e única da que dê conta da própria universalidade da arte visual e de toda experiência artística em todos os tempos, porque ela exige uma situação no espaço e no tempo. Para tanto, é necessário se conhecer alguns conceitos de arte visual e o seu tempo histórico.

Já faz muito tempo que as situações vividas nas escolas, os caminhos que vêm tomando o ensino, e o futuro das crianças e adolescentes deste país, convidam-nos a repensar e registrar no papel o que eles entenderam como a função ou o lugar da Arte na escola. Voltando atrás no tempo desde que o homem vive neste mundo, mais argumentos são encontrados para confirmar a importância da arte na vida humana, em seu cotidiano, relações sociais, pessoais e etc.. (HELOISE, 2007)

Nesse momento, a autora realiza uma reflexão a respeito do ensino de artes nas escolas ao abordar que, hoje, uma “vanguarda” suspeita, detentora de valores no mínimo duvidosos, tem se estabelecido em nosso meio, mais objetivamente em nossas escolas, com coragem bastante para contradizer a todos: gregos, romanos, modernistas, ...Todos.

Em continuidade, Heloise (2007), vem a retratar que essa “vanguarda” são aqueles que decidem que a Arte não é necessária no currículo, que se pode aproveitar melhor o tempo do aluno, dando mais aulas de Ciências e Matemática. Há casos, também em que o professor de Arte, profissional capacitado, é remanejado para outras disciplinas, considerado prioritário. Em alguns casos, nossos colegas são substituídos pelo professor de Educação Física, que se aventura sob o mando da direção, a ensinar Arte.

Ainda, segundo a autora, em outros casos, entende-se que artista é o fazedor oficial de murais, encarregado também das bandeirolas e enfeites de festas juninas, enfim, das coisas que precisam ficar bonitinhas.

A Arte, na escola de hoje, tem de vir muito além destas oficininhas excludentes e equivocadas. Tem um papel muito importante, principalmente por que sabemos que, cada vez mais, os nossos jovens têm menos perspectivas de futuro. (HELOISE, 2007)

Na opinião da autora, a Arte tem o poder de mostrar ao aluno que ele sabe coisas que mais ninguém sabe que ele é importante e que têm uma maneira só dele de construir e viver sua vida, que as pessoas querem ver o que ele tem a dizer e mostrar que sua realização pessoal pode estar no seu potencial criativo.

Nesse contexto, segundo Heloise (2007), a Arte/Educação não pretende resolver problemas políticos ou sociais, e sim, formar pessoas conscientes, com olhar crítico sobre o mundo, com caráter e valores firmes e claros. Pode tornar o aluno sensível à cultura e ao próximo, capaz de perceber seu lugar e importância no meio em que vive e apreciar valores diferentes da posse de bens materiais, do sucesso profissional e das ilusões vendidas pela mídia.

Tudo está impregnado de arte, tudo fala aos nossos sentidos, dando-nos prazer e fazendo-nos sentir coisas indefinidas, pois é preciso aprender a ver. Estamos consumindo arte nas suas inúmeras fontes, saboreando o prazer de várias experiências artísticas, sem nos dar conta disso.

O problema não está em saber o que é objeto artístico, de acordo com as concepções da autora, e sim, aprender a ver as coisas e a vida de um modo mais vivo. Em longo prazo, a Arte proporciona importantes mudanças de atitudes e olhares sobre tudo, além do aumento da capacidade de concentração e habilidade motora e de raciocínio.

Uma escola consciente de sua missão não cria obstáculos para o futuro de seus alunos, ao contrário, habilita-os a desenvolver seu potencial estético e sua sensibilidade artística, indispensáveis num mundo em que dominar saberes básicos já não é suficiente. (SÉRGIO ROBERTO VAZ apud Heloise, 2007.)

Para a autora, o Ensino Fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosas sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

Os conteúdos de Arte, Heloise (2007), estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. O critério das escolas e respectivos professores é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais.

Nessa nuance, segundo a autora, as formas das artes visuais são: pintura, escultura, desenho, gravuras, arquitetura, artefato, desenho industrial. Com o avanço da tecnologia e as transformações atingimos: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação.

Essas visualidades, de acordo com Heloise (2007), são utilizadas particularmente, com várias possibilidades de combinações entre imagens, por meio das quais o aluno se expressa, se comunica entre si de diversas maneiras. Cria um universo de exposição, assimila, conhece e atualiza seus trabalhos conforme a necessidade de seus projetos e a sua capacidade de realização, passa a perceber e distinguir sentimentos, sensações.

Por isso, o estudo de artes deve fazer parte dos projetos educacionais, pois favorece a compreensão do aluno e desenvolve suas sensibilidades e afetividades. Também é necessário considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, as relações culturais e sociais, tudo o que envolve as experiências que darão suportes às representações (conceitos ou teorias) sobre a arte.

Nesse ponto a autora, realiza uma importante abordagem ao retratar que a escola deve colaborar para que os alunos passem por essas experiências de aprender, criar, fazer relação entre os elementos como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimentos e ritmo, relacionado os materiais às técnicas e às formas visuais dos diversos momentos da história, inclusive os contemporâneos.

De acordo com Heloise (2007), as representações transformam-se conforme o desenvolvimento e a dimensão da aprendizagem. Prática dos alunos nas artes visuais:

- Expressão e comunicação (vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos etc.);
- Criação e construção de formas plásticas em diversos espaços;
- Observação e análise nos trabalhos dos colegas;
- Materiais e técnicas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila);
- Outros meios à (máquina fotográfica, vídeos, aparelho de computação);
- Objeto de apreciação (identificação dos significados expressivos e comunicativos).

- Reconhecimento e experimentação de leitura, apresentações nas diferentes culturas e em diversos meios de comunicação da imagem;
- Reconhecer e valorizar os sistemas para documentação, preservar e divulgar os bens culturais;
- Utilizar as fontes de informações (museu, galerias, oficinas).

Artes visuais são os meios de atração dos quais os alunos observam, analisam, criam, expressam e se comunicam com a natureza, com diferentes tipos de imagens, compreende o próprio corpo, os sentimentos afetivos e espirituais, estabelece uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar, distingue ideias e qualidades, usa da imaginação para construir o seu mundo. (HELOISE, 2007)

Segundo a autora, se a finalidade principal da educação em Artes Visuais no ensino fundamental (ao lado das outras disciplinas do currículo escolar) é ensinar os estudantes a compreenderem criticamente o mundo que os rodeia, o universo de Artes Visuais também se amplia. A arte feita pelos artistas é apenas uma parte de nosso campo de estudos. O foco também vai para a cultura popular e a arte do cotidiano. As tendências pedagógicas atuais apontam para o estudo crítico do universo da Cultura Visual em geral.

Para Heloise (2007), ao se valer, por exemplo, de outras imagens e objetos da Cultura Visual, tais como quadrinhos, jogos eletrônicos, propagandas de TV, filmes etc. os professores adentram o mundo simbólico e visual dos estudantes, se aproximando cada vez mais dos objetivos do ensino de Artes Visuais na contemporaneidade. Por último, parece não haver dúvidas de que qualquer agenda para pensar as Artes Visuais no ensino fundamental (e outro contextos) para o século XXI há de ser baseada também em pedagogias que visem uma transformação pessoal e social.

Por meio das artes visuais os alunos desenvolvem sua percepção, suas emoções e sua conscientização social. “Não tem havido até aqui nenhuma arte. Arte é apenas ato de começar.” (Brancusi, 1927.)

Na opinião de Heloise (2007), a Arte é o refúgio, é o que faz indivíduos, insubstituíveis e únicos. Cada sujeito tem uma maneira pessoal e distinta de se expressar, com traços, cores, gestos ou palavras. Assim, o homem tem necessidade de que os outros os vejam assim, na própria subjetividade e maneira peculiar de ver as coisas e que, acima de tudo, reconheçam a autenticidade e a força da expressão. Ninguém quer se sentir apagado ou privado da liberdade de mostrar seu potencial, em mínimos e, aparentemente, insignificante momento.

Não se trata de um trabalho fácil para o educador. Exige uma formação sólida e total clareza de sua função, o que torna pouco inteligente sua substituição por um profissional de outra área de conhecimento. O domínio das técnicas, o respeito ao fazer do outro, os cuidados com o espaço que ocupamos e com o espaço do outro constituem o contraponto necessário ao uso da liberdade que se abre aos alunos para criar, inventar, virar, revirar e expor suas ideias. (HELOISE, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho foi possível estabelecer a importância das Artes Visuais na vida humana, desde os tempos mais remotos. Em decorrência de proporcionar atividades prazerosas e subjetivas na qual o sujeito pode realizá-la de forma agradável e como julgar melhor. Para tanto basta ter disponibilidade e vontade em criar, recriar, enfim realizar a atividade.

Contudo, a disciplina de Artes, nas Instituições Educacionais, contemporâneas, talvez em decorrência das prioridades de ensino estabelecido pelo sistema educacional, não é explorada de acordo com conforme deveria. Pois, ao realizar atividades artísticas o sujeito vislumbra todo o seu potencial de criação, externa sentimentos mais inclusos que podem estar impedindo-o de se relacionar ou externar opinião mediante a sociedade a qual está inserido. Ou seja, por meio das artes o sujeito põe em prática tudo aquilo que em conversa ou escrita não se sente capaz de reproduzir.

Assim, ao ser relacionado no processo de ensino-aprendizagem, as Artes Visuais vêm a ser um instrumento valioso, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, a aquisição de novos conhecimentos, bem como na ampliação dos já estabelecidos.

Vale ressaltar que apenas trabalhar com Artes Visuais, na educação não vem a contemplar os anseios dos aprendentes, se faz necessário que o ensinante direcione o ensino, para tanto o professor precisa estar atento a realidade dos seus alunos, de forma a trazer para a sala de aula temas que despertem o interesse do aluno.

Nesse contexto, o professor precisa além de estar atenta a realidade de seus alunos, mas também ao contexto histórico e cultural que o cerca. Ou seja, se faz necessário observar como a comunidade local se expressa, as linguagens artísticas que mais os atraem. Assim como, o docente da disciplina em Artes precisa estar realizando cursos que venham a acrescentar novas metodologias, tendências etc.

Outro fator importante a ser destacado é que o conhecimento artístico não deve ser considerado como um meio para outras áreas do saber, ele não pode ter como objetivo ilustrar os trabalhos de português, geografia, história ou mesmo formar hábitos de limpeza, ordem, atenção, concentração e ser usado como um instrumento para relaxar.

O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes.

Por fim, a Arte é um trabalho do pensamento, emocional e específico que o ser humano produz, com relação ao seu lugar no mundo. Assim a importância de repensar a educação sob a perspectiva da arte visual e transformá-la num ensino criador, em que haja uma integração entre a aprendizagem e a realização, na ampliação e aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de: estratégias, subjetividade, senso crítico, opinião, externar

os mais profundos sentimentos que possam bloquear a sua autonomia mediante a outros que o rodeiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CARDOSO, Everaldo. História das Artes Visuais. 2011. Disponível em: <http://historiadasartesvisuais.blogspot.com.br/2011/06/arte-da-pre-historia.html>.

HELOISE. A Arte e o Educando. Setembro de 2007. Disponível em: <http://anasra.blogspot.com.br/>.

HEMERY, Priscila. **A importância da arte no processo ensino – aprendizagem**. Postado em 2 de fevereiro de 2011. Disponível em: http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/importancia_da_arte.html

MARTINS, M.C. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo. Editora FTD, 1998.

MEDEIROS, Michele Hirsch de, e LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **O Ensino Fundamental no Brasil: Breves Reflexões sobre a Trajetória Histórica, as Razões Implícitas e Implicações práticas para o Ensino de 9 Anos**. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 11, n.1, p.159 - 178, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view>.

NUNES, Paulo Simões. **História das Artes Visuais**. Raiz Editora / Lisboa Editora. 12-2004.

PACIEVITCH, Thais. Ensino Fundamental. **Info Escola**. 2010. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/>.

PARACHEN, Lilian K. Elementos básicos da linguagem visual. **26 de agosto de 2011**. Disponível: <http://7dasartes.blogspot.com.br/2011/08/elementos-basicos-da-linguagem-visual.html>.

OLIVEIRA, Andréa. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. **2014**. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-arte>.

SANTOS, Adriana Maria dos e Fratari, Maria Helena Dias. **Artes Visuais na Educação**. Revista Católica. 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf>

SANTOS, Pétira Maria Ferreira dos. **A Importância das Artes Visuais e suas práticas Pedagógicas**. Boa Vista – RR. 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/a-importancia-das-artes-visuais-e-suas-praticasped>.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A PSICANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS: UMA LEITURA DO INCONSCIENTE INFANTIL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

ELAINE DA SILVA SANTOS

RESUMO

Este artigo propõe uma análise psicanalítica dos contos de fadas, destacando seu papel simbólico na formação psíquica e cultural da criança. A partir das contribuições de Freud, Jung, Bettelheim, von Franz, Estés e autores brasileiros como Coelho, Machado, Souza, Merege e Chauí, investiga-se como os elementos narrativos dessas histórias operam como metáforas do inconsciente, auxiliando no enfrentamento de medos, desejos e conflitos internos. Os contos de fadas são compreendidos como instrumentos terapêuticos e formativos que favorecem o desenvolvimento emocional, a construção da identidade e a transmissão de valores culturais, especialmente no contexto da educação escolar.

Palavras-chave: Psicanálise; Contos de fadas; Educação infantil.

ABSTRACT

This article presents a psychoanalytic analysis of fairy tales, emphasizing their symbolic role in the psychic and cultural development of children. Drawing on the works of Freud, Jung, Bettelheim, von Franz, Estés, and Brazilian authors such as Coelho, Machado, Souza, Merege, and Chauí, it explores how narrative elements function as metaphors of the unconscious, helping children confront fears, desires, and internal conflicts. Fairy tales are understood as therapeutic

and formative tools that support emotional growth, identity construction, and cultural value transmission, especially within the school education context.

Keywords: Psychoanalysis; Fairy tales; School education.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas, presentes na tradição oral e na literatura infantil, têm atravessado gerações como narrativas que encantam, ensinam e provocam reflexões profundas. Muito além de histórias fantasiosas, essas narrativas carregam símbolos, arquétipos e estruturas que dialogam com o inconsciente coletivo, revelando aspectos essenciais da condição humana. Ao longo do tempo, estudiosos da psicologia, da pedagogia e da literatura têm se debruçado sobre esses textos, buscando compreender seu impacto na formação subjetiva e cultural das crianças.

Ao longo da história, os contos de fadas têm desempenhado um papel essencial na transmissão de valores culturais, morais e simbólicos. Essas narrativas, muitas vezes envoltas em elementos mágicos e fantásticos, não apenas encantam crianças e adultos, mas também revelam aspectos profundos da psique humana. Por meio de personagens arquetípicos e enredos que exploram conflitos universais, os contos de fadas oferecem um espaço seguro para que o imaginário coletivo se manifeste e seja compreendido.

Além disso, a presença constante desses contos na literatura infantil e na tradição oral evidencia sua força como ferramenta pedagógica e terapêutica. Ao abordar temas como medo, coragem, perda e transformação, eles auxiliam no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, permitindo que enfrentem seus próprios dilemas internos de forma simbólica. Assim, compreender a estrutura e os significados dos contos de fadas é fundamental para educadores, psicólogos e estudiosos que buscam promover uma formação mais sensível e integrada.

A FUNÇÃO PSICOLÓGICA E EDUCATIVA DOS CONTOS DE FADAS

Freud e os desejos inconscientes

Freud identificou nos contos de fadas a expressão de desejos reprimidos e conflitos edípicos. Personagens como madrastas, bruxas e heróis representam projeções de figuras parentais e pulsões inconscientes. A repetição de temas como abandono, rivalidade entre irmãos e busca por aceitação revela a universalidade dos conflitos psíquicos.

Jung e os arquétipos universais

Jung introduziu o conceito de arquétipos e inconsciente coletivo. Nos contos de fadas, surgem figuras como o herói, a sombra e o velho sábio, que simbolizam etapas do processo de individuação. A jornada do protagonista reflete o desenvolvimento psicológico do leitor, sendo especialmente relevante para crianças em fase de construção da identidade.

Bettelheim e a função terapêutica

Bettelheim defende que os contos ajudam a criança a enfrentar medos existenciais. Ao se identificar com o herói, o pequeno leitor encontra esperança e estratégias para superar dificuldades emocionais. O autor destaca que os contos não devem ser suavizados, pois o enfrentamento simbólico do medo promove o crescimento psíquico.

Von Franz e a linguagem simbólica

Von Franz analisa os contos como expressões puras do inconsciente, revelando verdades psicológicas profundas e soluções simbólicas para dilemas humanos universais. Ela destaca que os contos de fadas são mais eficazes do que os mitos na representação de processos psíquicos, por serem mais diretos e acessíveis.

Clarissa Pinkola Estés e o feminino arquetípico

Estés utiliza contos para explorar o arquétipo da mulher selvagem e os processos de cura emocional. Sua abordagem destaca o poder transformador das histórias na reconstrução da identidade feminina e na reconexão com a intuição.

A contribuição dos autores brasileiros

Autores brasileiros como Nelly Novaes Coelho, Regina Machado, Silvia Maria de Souza, Ana Lúcia Merege e Marilena Chauí ampliam a discussão ao contextualizar os contos dentro da realidade cultural e educacional brasileira. Eles destacam a importância da oralidade, da escuta ativa e da mediação pedagógica na formação simbólica da criança.

A presença dos contos de fadas no ambiente escolar é uma prática que vai além do entretenimento. Quando utilizados de forma consciente, essas narrativas tornam-se ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de promover o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os contos de fadas podem ser trabalhados como recursos para estimular a imaginação, desenvolver a linguagem oral e escrita, e favorecer a construção de valores como coragem, solidariedade e justiça. A escuta e a leitura dessas histórias permitem que a criança entre em contato com conflitos simbólicos que refletem sua própria realidade psíquica.

A abordagem psicanalítica dos contos de fadas na escola também contribui para a formação de educadores mais sensíveis às necessidades emocionais dos alunos. Professores que compreendem o valor simbólico dessas narrativas podem utilizá-las para mediar situações de conflito, promover o autoconhecimento e estimular a empatia.

Além disso, os contos de fadas podem ser integrados a projetos interdisciplinares, envolvendo literatura, artes, história e filosofia. Oficinas de recontação, dramatizações, ilustrações e debates sobre os significados das histórias ampliam o repertório cultural dos estudantes e fortalecem sua capacidade de interpretação simbólica.

A escola, como espaço de formação integral, deve reconhecer o potencial dos contos de fadas como instrumentos de educação emocional e cultural. Ao valorizar essas narrativas, o ambiente escolar se torna mais acolhedor, criativo e humanizado.

Os contos de fadas, ao longo dos séculos, têm servido como espelhos simbólicos da experiência humana. Suas narrativas, embora aparentemente simples, carregam estruturas profundas que refletem os dilemas existenciais enfrentados por cada indivíduo. Ao apresentar personagens que enfrentam obstáculos, tomam decisões e passam por transformações, essas histórias oferecem modelos simbólicos de enfrentamento e superação, funcionando como verdadeiros roteiros para o amadurecimento emocional.

Na infância, o contato com essas narrativas permite que a criança projete seus medos, desejos e conflitos internos em figuras arquetípicas como bruxas, fadas, heróis e vilões. Essa projeção simbólica é essencial para o desenvolvimento psíquico, pois possibilita que sentimentos difíceis sejam elaborados de forma segura e criativa. O enredo dos contos, com sua lógica interna de recompensa e punição, também contribui para a construção de valores éticos e morais, reforçando noções de justiça, empatia e coragem.

Além do aspecto psicológico, os contos de fadas possuem uma função pedagógica importante. Ao estimular a imaginação, eles favorecem o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade de abstração. Em ambientes escolares, essas histórias podem ser utilizadas como ferramentas para promover debates sobre temas complexos, como diversidade, medo, perda e identidade. O uso consciente dessas narrativas permite que o educador crie pontes entre o universo simbólico da criança e os conteúdos formais da educação.

Outro ponto relevante é a ressignificação dos contos de fadas ao longo do tempo. Muitas dessas histórias foram adaptadas para diferentes contextos culturais e sociais, ganhando novas camadas de significado. Essa flexibilidade narrativa demonstra a potência dos contos como instrumentos vivos, capazes de dialogar com diferentes gerações e realidades. Mesmo diante das críticas contemporâneas sobre estereótipos de gênero ou padrões idealizados, os contos de fadas continuam sendo fontes ricas para reflexão e transformação.

Por fim, é importante destacar que o valor dos contos de fadas não reside apenas em seu conteúdo explícito, mas também na forma como são contados.

A oralidade, o ritmo, a repetição e os elementos mágicos criam uma atmosfera que envolve o ouvinte e favorece a internalização das mensagens simbólicas. O ato de contar histórias, portanto, é tão significativo quanto a história em si, pois estabelece vínculos afetivos, estimula a escuta ativa e fortalece a relação entre quem conta e quem escuta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise psicanalítica dos contos de fadas revela que essas narrativas são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cultural da criança. Elas funcionam como mapas simbólicos do inconsciente, oferecendo recursos para enfrentar conflitos internos e compreender o mundo. Ao integrar fantasia, cultura e subjetividade, os contos de fadas tornam-se ferramentas terapêuticas e formativas, cuja riqueza simbólica continua a inspirar educadores, psicanalistas e contadores de histórias.

A presença dos contos de fadas na escola fortalece a educação como prática humanizadora, capaz de formar sujeitos mais conscientes de si e do outro. Ao reconhecer o valor simbólico dessas histórias, a escola amplia sua função social e afetiva, promovendo uma aprendizagem que toca não apenas a razão, mas também o coração.

Além disso, é fundamental reconhecer que os contos de fadas continuam exercendo um papel relevante na formação simbólica das crianças, mesmo em tempos de avanços tecnológicos e mudanças culturais. Ao preservar essas narrativas e promover sua leitura crítica, educadores e estudiosos contribuem para manter viva uma tradição que transcende gerações, oferecendo às novas infâncias ferramentas para compreender o mundo, lidar com desafios emocionais e desenvolver a imaginação de forma saudável e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. São Paulo: Imago, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MACHADO, Regina. **A Palavra do Contador de Histórias**. São Paulo: SENAC, 2004.

MEREGE, Ana Lúcia. **Mitologia**: histórias que encantam. São Paulo: Scipione, 2006.

SOUZA, Silvia Maria de. **Contos de Fadas e Psicanálise**: uma leitura pedagógica. Campinas: Papirus, 2005.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

ELAINE DA SILVA SANTOS

RESUMO

Este artigo discute a educação como um direito humano fundamental e como instrumento de transformação social, com foco na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos no ambiente escolar. A partir de autores como Paulo Freire, Martha Nussbaum, Boaventura de Sousa Santos e bell hooks, analisa-se o papel do educador como agente político, a importância de práticas pedagógicas inclusivas e a necessidade de políticas públicas que enfrentem as desigualdades estruturais. O texto também aborda a interseccionalidade como ferramenta teórica para compreender múltiplas formas de exclusão, além de destacar o currículo escolar como espaço de disputa ideológica. Conclui-se que a educação comprometida com a diversidade é essencial para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Diversidade; Inclusão; Interseccionalidade; Currículo; Justiça Social.

ABSTRACT

This article discusses education as a fundamental human right and a tool for social transformation, emphasizing the importance of diversity and the promotion of human rights within the school environment. Drawing on thinkers such as Paulo Freire, Martha Nussbaum, Boaventura de Sousa Santos, and bell hooks, the paper analyzes the educator's role as a political agent, the relevance of inclusive pedagogical practices, and the need for public policies that address structural inequalities. It also explores intersectionality as a theoretical framework to understand multiple forms of exclusion and highlights the school curriculum as a space of ideological dispute. The study concludes that education committed to diversity is essential for building a democratic, fair, and plural society.

Keywords: Education; Human Rights; Diversity; Inclusion; Intersectionality; Curriculum; Social Justice.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social. Em um mundo marcado por desigualdades e exclusões, torna-se urgente discutir como os sistemas educacionais podem integrar a diversidade como valor e garantir o respeito aos direitos humanos em suas práticas cotidianas. A escola, como espaço social privilegiado de formação, possui o poder de promover ou silenciar vozes historicamente marginalizadas. Como aponta Paulo Freire (1996), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Nesse contexto, é essencial refletir sobre o papel da educação na construção de uma cidadania ativa, crítica e plural. A formação escolar deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas que permitam aos sujeitos compreenderem e intervir na realidade. A valorização da diversidade, portanto, não é apenas uma demanda pedagógica, mas uma exigência ética e política.

Além disso, a educação deve ser pensada como um processo contínuo de emancipação, no qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas de suas

histórias. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de escuta, diálogo e acolhimento, capaz de romper com estruturas excludentes e promover práticas que respeitem as singularidades de cada indivíduo.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS INCLUSIVAS

A educação como direito humano é um princípio basilar das sociedades democráticas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26, afirma que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, esse direito só se concretiza plenamente quando a educação reconhece e valoriza as múltiplas identidades que compõem a sociedade. A invisibilização de grupos historicamente marginalizados compromete a função emancipadora da escola e perpetua desigualdades estruturais.

Martha Nussbaum (2011) propõe uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas, como empatia, raciocínio crítico e imaginação moral. Esses elementos são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço de construção de subjetividades, onde os estudantes possam se reconhecer e se expressar livremente.

A diversidade, entendida como as diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, deficiência, entre outras, deve ser incorporada às práticas pedagógicas de forma intencional e crítica. A inclusão não se limita à presença física dos sujeitos na escola, mas envolve a valorização de suas experiências e saberes. Boaventura de Sousa Santos (2007) defende a “ecologia de saberes”, que propõe o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares e tradicionais, rompendo com a lógica monocultura que ainda predomina em muitas instituições de ensino.

O educador, nesse contexto, assume um papel central como agente de transformação. Henry Giroux (2005) o define como um intelectual público, capaz

de intervir politicamente na realidade para enfrentar injustiças sociais. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser mediador de experiências, promotor de escuta e acolhimento. bell hooks (1994) reforça essa ideia ao afirmar que “ensinar é um ato de resistência”, pois desafia estruturas opressoras e promove a liberdade.

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), é uma ferramenta teórica indispensável para compreender como diferentes marcadores sociais se cruzam na produção de desigualdades. Na educação, essa abordagem permite identificar como estudantes negros, indígenas, LGBTQIA+, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade enfrentam múltiplas barreiras. Reconhecer essas intersecções é fundamental para construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

O currículo escolar, por sua vez, é um espaço de disputa simbólica. Michael Apple (2004) argumenta que ele reflete escolhas políticas e culturais que podem incluir ou excluir determinados grupos e saberes. A construção de um currículo crítico e plural é essencial para democratizar o acesso ao conhecimento e promover o reconhecimento das diversas narrativas que compõem a sociedade brasileira. A inclusão de conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira, indígena, LGBTQIA+ e das pessoas com deficiência é um passo importante nesse processo.

As políticas públicas voltadas para a educação antidiscriminatória, como a Lei n.º 10.639/2003, representam avanços significativos. No entanto, sua implementação ainda enfrenta resistências, especialmente no que diz respeito à formação docente e à revisão dos materiais didáticos. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar temas como direitos humanos, diversidade e práticas antirracistas. Zeichner (1993) destaca a importância da prática reflexiva, na qual o educador revisita constantemente suas ações pedagógicas à luz das experiências dos alunos e dos desafios sociais.

Por fim, é preciso reconhecer que a construção de uma educação inclusiva e comprometida com os direitos humanos exige o envolvimento de toda

a comunidade escolar. Gestores, professores, estudantes e famílias devem atuar de forma colaborativa para transformar a escola em um espaço de acolhimento, escuta e respeito. A educação, nesse sentido, torna-se um projeto coletivo de transformação social, onde cada sujeito é valorizado em sua singularidade e potencial.

CONCLUSÃO

A educação, quando pautada no respeito à diversidade e aos direitos humanos, torna-se um caminho fértil para a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e plural. O reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos da aprendizagem, aliado a uma postura pedagógica comprometida com a justiça social, é condição para que a escola cumpra seu papel transformador. Inspirados por autores como Freire, Nussbaum e Santos, reafirmamos que educar é um ato político e ético de amor ao mundo e ao outro.

Para que esse ideal se concretize, é necessário o engajamento coletivo de educadores, gestores, famílias e estudantes na construção de uma cultura escolar inclusiva. A educação deve ser um espaço de esperança, onde cada sujeito possa se reconhecer, se expressar e contribuir para a transformação do mundo. Como diria bell hooks, ensinar é um ato de liberdade — e é nessa liberdade que reside o potencial revolucionário da educação.

Além disso, é fundamental que as instituições educacionais assumam um compromisso contínuo com a formação crítica de seus profissionais, com a revisão de seus currículos e com a escuta ativa das comunidades que atendem. A transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático exige coragem para enfrentar estruturas excludentes e sensibilidade para acolher as singularidades. Só assim será possível construir uma educação que não apenas ensine, mas que emancipe.

A construção de uma educação comprometida com os direitos humanos não é tarefa simples, mas é urgente e necessária. Em tempos de retrocessos

sociais e ameaças à democracia, a escola deve se posicionar como espaço de resistência e reinvenção. Educar para a diversidade é, acima de tudo, educar para a liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria. *Educação e diversidade cultural.* Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Educação e direitos humanos: fundamentos e práticas.* Petrópolis: Vozes, 2009.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* In: SILVA, Petronilha B. (Org.). *Educação e relações étnico-raciais.* Brasília, DF: MEC, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: a urgência de uma política de reconhecimento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação como direito humano.* São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O LÚDICO NO ÂMBITO ESCOLAR

ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO

RESUMO

O objetivo deste artigo é expor um breve histórico sobre a ludoterapia, analisando seu início histórico a partir da psicanalista austríaca Dra. Melaine Klein na década de 1920 até os dias de hoje. Mediante a esse resgate histórico será realizada também uma breve elucidação ao tema, salientando, a importância do brincar e da brincadeira como a voz da criança no processo terapêutico.

Palavras-chave: lúdico, criança; história; brincar; brincadeiras;

Abstract

The objective of this article is to present a brief history of play therapy, analyzing its historical beginnings from the Austrian psychoanalyst Dr. Melaine Klein in the 1920s to the present day. Through this historical review, a brief elucidation of the theme will also be carried out, highlighting the importance of play and play as the voice of the child in the therapeutic process.

Keywords: playful, child; story; playing; games;

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é realizar um breve histórico sobre a ludoterapia, bem como alguns conceitos relacionados à sua aplicação. Portanto, buscamos suas origens no início do século XX.

Como referência temos os trabalhos com terapia infantil a obra da psicanalista Dra. Melaine Klein.

Klein é formada na escola freudiana, desenvolveu uma terapia voltada para crianças, que muitas vezes eram desprovidas de habilidades de exprimir seus sentimentos ou até mesmo a realidade sob a qual estavam submetidas.

Dessa maneira desenvolveu técnicas que permitiam às crianças expressarem sentimentos e experiências que vivenciavam.

Foi constatado após pesquisas a teoria kleiniana que por meios de brincadeiras as crianças se expressavam mais facilmente nas sessões de terapia.

Foi observado que como instrumento facilitador no processo de construção na terapia com as crianças, os jogos foram utilizados e eles devem ser construídos entre paciente e terapeuta para ter mais sucesso.

Melaine Klein desenvolveu outra técnica para ser utilizada também, que seria a aplicação do psicodrama, uma técnica que propicia resultados esperados no processo de terapia com crianças. De acordo com essa forma de agir, o terapeuta propõe um teatro ou monólogo em que a criança, por meio da imaginação recria a situação ou o sentimento que a aflige.

Na realização da terapia da criança a contação de histórias também pode auxiliar, visto que ela pode construir as histórias junto com o terapeuta e dessa maneira, por meio da imaginação, expressar seus sentimentos ou a causa de seus problemas.

A ciência da ludoterapia se iniciou com Melaine Klein e aprofundou seus estudos na década de 1930, fazendo muitas experiências com seus pacientes, utilizando seus brinquedos, fazendo com que suas bonecas se tornassem personagens, para assim descobrir o que se passava com elas.

No decorrer da história até os dias atuais os ludoterapeutas utilizam de técnicas similares para tratarem pequenos pacientes, uma vez que são inerentes a uma

etapa da vida em que não conseguem verbalizar seus problemas ou expressar seus sentimentos.

1- As origens da Ludoterapia

A ludoterapia é uma linha psicanalítica que nasceu em 1932, quando Melanie Klein publicou seu livro “Psicanálise de Crianças”. Obra, que atualmente ainda é a base para trabalhos em psicanálise infantil.

Melanie Klein foi uma das maiores psicanalistas da história. Seguidora de Sigmund Freud, com genialidade e amor à verdade, erigiu uma escola com pensamentos próprios e distintos. Como disse uma amiga, quando Klein em 1935 insistia que era uma freudiana: "agora já é tarde - você é uma Kleiniana".

As teorias se deram por trabalhos com crianças, o que possibilitou a investigação psicanalítica dos primeiros meses de vida, abrindo as portas para o tratamento de pacientes psicóticos.

Três pilares fundamentam a teoria Kleiniana. Em primeiro lugar, existe um mundo interno, formado a partir das percepções do mundo externo, colorido com as ansiedades do mundo interno. Dessa maneira, os objetos, pessoas e situações adquirem um colorido todo especial. O seio materno, primeiro objeto de relação da criança com o mundo externo, tanto é percebido como bom quando amamenta, daí o nome de “seio bom”, quanto é percebido como “seio mau”, quando não se alimenta na hora em que a criança assim deseja. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau. O conceito citado também é importante no estudo da formação de símbolos e desenvolvimento intelectual.

Em seguida, os bebês sentem, logo quando nascem, dois sentimentos básicos: amor e ódio. É como se a vida fosse um filme em branco e preto, ou se ama, ou

se odeia. É fácil, portanto, perceber que a criança ama o “seio bom” e odeia o “seio mau”. A problemática é que na fantasia da criança, o “seio mau”, esse objeto interno, vai se vingar dela pelo ódio e destrutividade direcionados a ele. Esse medo de vingança é chamado de ansiedade persecutória. Quando nos deparamos diante de um perigo, como por exemplo, caminhando em um parque, nos deparamos com uma cobra, temos o instinto de fugir. A reação diante do perigo é chamada em psicanálise de defesa. O conjunto de ansiedade persecutória e suas respectivas defesas são chamados por Klein de “posição esquizoparanóide”.

O bebê por meio do desenvolvimento percebe que o mesmo objeto que odeia (seio mau) é o que ama (seio bom). Ele nota que ambos os registros fazem parte de uma mesma pessoa. Agora o bebê teme perder o seio bom, pois teme que seus ataques de ódio e voracidade o tenham danificado ou matado. O temor da perda do objeto bom é chamado por Klein de “ansiedade depressiva”. O conjunto de ansiedade depressiva e suas respectivas defesas é chamado por Klein de “posição depressiva”.

O conceito de posições na escola Kleiniana é muito importante, pois o psiquismo funciona a partir delas, e todos os demais desenvolvimentos são invariavelmente baseados em seu funcionamento. Dessa maneira, o desenvolvimento em fases, proposto por Sigmund Freud (fase oral, anal e genital), é aqui substituído por um elemento mais dinâmico que estático, pois as três fases estão presentes no bebê desde os três primeiros meses de vida. Klein não nega essa divisão, muito pelo contrário, mas dá a elas uma dinâmica até então não vista em psicanálise.

A “técnica do brincar” foi desenvolvida na década XX por Klein para iniciar seu trabalho. Por meio dessa técnica foi possível alcançar as fixações e experiências mais profundamente recalcadas da criança e exercer uma influência importante em seu desenvolvimento.

Na psicanálise infantil o brincar tomou forma e sentido e passou a ser visto e trabalhado como técnica infantil, chamada de ludoterapia. Para a psicanálise

infantil a palavra e o brincar da criança devem ser resgatados em toda sua autenticidade. A abordagem utilizada vai além da concepção cronológica e visa revelar o que há de específico na infância.

A Ludoterapia é uma técnica psicoterápica utilizada no tratamento dos distúrbios de conduta infantis e baseia-se no fato de que o brincar é um meio natural de auto expressão da criança, podendo ser utilizada de forma individual ou coletiva.

Melanie Klein tratou o brincar como similar a expressões verbais, ou seja, como uma expressão simbólica de seus conflitos inconscientes, já que não se pode exigir que uma criança faça associações livres.

Desse modo, a Psicoterapia Infantil auxiliaria a criança a resolver fixações e a elaborar situações traumáticas do seu desenvolvimento.

A observação por meio do brincar mostrou que o simbolismo possibilita à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas, ou seja, a criança extravasa sua emoção com brincadeiras. Podemos concluir que o uso da criatividade mediante o brincar seria um viés sublimatório; forma encontrada pela criança de colocar suas pulsões à mostra, expostas via objetos socialmente valorizados ou não.

Klein constatou que o brincar da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias. As brincadeiras possibilitam conhecer os significados latentes e estabelecer correlações com situações experimentadas ou imaginadas por elas, fornecendo a cada uma delas a possibilidade de elaborar tais situações.

A análise infantil é fundada no princípio da catarse, uma vez que tenta explorar o mundo de sentimentos e impulsos inconscientes como origem efetiva de todas as ações e reações observadas nos pequenos pacientes.

O analista deve fazer uso de jogos, brincadeiras, desenhos e análise de sonhos, pois mesmo a livre associação sendo uma técnica aplicável na psicoterapia infantil, nem sempre é possível fazer com que a criança fale.

Essa técnica que faz uso desse tipo de recurso foi nomeada de Ludoterapia. Essa terapia surgiu a partir de estudos de Ana Freud e Melaine Klein, que analisavam as relações infantis e o processo de transferência de informações, visando o tratamento psicológico.

Por meio do método clínico de Klein e seus seguidores, que acentua a importância do trabalho exaustivo de interpretação em análise de crianças, visando à decodificação do significado da brincadeira desenvolvida na sessão analítica, encontramos modelos teóricos que ampliam ou alteram essas concepções originais.

Com esse método é possível ao terapeuta obter acesso às fixações e experiências mais profundamente arraigadas no inconsciente da criança, o que lhe possibilitará exercer uma influência radical em seu desenvolvimento.

No casos de crianças vítimas da violência, os objetos são providenciados especialmente com essa finalidade e ajudam a analisar a violência sofrida pela criança e descobrir o agressor é um trabalho que pode ser desenvolvido com crianças a partir de dois anos de idade, visto que a partir desta idade já conseguem expor os fatos por meio das brincadeiras.

O terapeuta pode utilizar também o psicodrama (que envolve essencialmente a brincadeira do faz-de-conta, embora se utilize de todo tipo de brincadeira), transformando o brincar da criança em tratamento.

Das técnicas mais utilizadas estão o teatro espontâneo (desempenho de papéis sem texto previamente definido), o monólogo (pensar alto enquanto desempenha um papel), o duplo (atribuir fala a outro personagem), entre outras.

O psicodrama aparece como forma de auxiliar as crianças na superação de obstáculos a seu desenvolvimento emocional, através daquilo que ninguém lhes pode tirar – sua imaginação.

Através do “brincar” a criança tem a possibilidade de vencer medos, angústias, traumas e tudo aquilo que atinge sua sensibilidade. Porém, para se fazer psicoterapia, é necessário que o brincar seja algo espontâneo.

A brincadeira reflete a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história vivida, o que pode favorecer: o desenvolvimento intelectual, o equilíbrio emocional, a comunicação, a criatividade e a independência.

2- Definição de ludoterapia

Ludoterapia é a psicoterapia adaptada para o tratamento infantil, por meio do qual a criança, brincando, projeta seu eu. O objetivo dessa modalidade de análise é facilitar à criança, através da brincadeira, expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a em sua solução para problemas de integração e adaptação social, tanto no âmbito familiar, como da sociedade em geral. O terapeuta observa e interpreta suas projeções para compreender o mundo interno e a dinâmica da personalidade da criança.

Durante o processo buscam-se instrumentos que possam facilitar as projeções, uma vez que, quanto menor a criança, mais difícil é para ela verbalizar adequadamente seus conflitos. Pode ser brincar de casinha, criação e prática de histórias e contos de fadas, jogo do rabisco, desenho, pintura, modelagem, dentre várias outras atividades. Através do faz-de-conta, a criança traz para perto de si uma situação vivida, adaptando-a à sua realidade e necessidades emocionais. Notamos então a importância das brincadeiras na casinha e na

garagem, como os “pais e as mães”, o “médico”, o “supermercado”, “a oficina”, entre tantas outras.

Durante o brincar a criança tem consciência de que está se expondo, porque ali ela atua representando as situações que a afligem. Como colocar toda a sua energia, atenção e emoção na brincadeira, ela intui que está como que “transparente” ao olhar do outro. Brincar é uma forma de linguagem tão clara para a criança que ela pensa ser compreensível também para os outros. Por esse motivo às vezes, ao terminar uma sessão, ela pede ao terapeuta que não mostre sua produção aos pais. Pode ser, por exemplo, um desenho que ela fez de sua família, em que seu pai está afastado no canto da página e em tamanho menor.

A atividade realizada pode estar denunciando dificuldades de relacionamentos na dinâmica familiar, das quais ela não se sente autorizada a abordar e com as quais não sabe tampouco lidar. Dessa maneira, não pode expressá-las e pede a cumplicidade do terapeuta para mantê-las em segredo.

O Brincar é visto como uma forma de atividade complexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reações a essas mesmas experiências (desejos, receios, percepção de si própria, entre outros). Através do brincar, a criança conhece o mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos. Durante a brincadeira são transmitidos conhecimentos educacionais e estes são igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança: as brincadeiras de uma criança podem significar alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspecto, visível aos pais e outros adultos que contactam diariamente com a criança. O brincar está muito presente no dia-a-dia de uma professora de ensino infantil. É o principal instrumento pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, em todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças possam se desenvolver.

A brincadeira além de ser fonte de lazer é simultaneamente fonte de conhecimento. É esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa, sobretudo no pré-escolar. Infelizmente, a brincadeira começa a ganhar cada vez menos importância, à medida que as crianças crescem, começando a haver cada vez mais exigências a nível intelectual. Atualmente na sala de creche, o brincar, para além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afetivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento.

As crianças aderem facilmente à ludoterapia e adquirem, em relação ao terapeuta, confiança suficiente para se expor brincando livremente. Outras, porém, e por várias possíveis motivações internas, esquivam-se das atividades projetivas preferindo brinquedos cujo grau de exposição é muito menor, como os jogos, por exemplo, em que as regras e o comportamento são previamente determinados, reduzindo bastante o grau de sua exposição. Nessa situação, fica mais difícil uma intervenção interpretativa de finalidade diagnóstica porque, sem o recurso da atividade projetiva e sem a verbalização do conflito, as sessões correm o risco de se tornar apenas uma hora de brincadeiras o que, não sendo ruim – ao contrário, muito se elabora durante a hora lúdica.

Quando isso ocorre é necessário que novos recursos sejam introduzidos, no sentido de facilitar o acesso do terapeuta à problemática central do paciente. Para isso é fundamental que, primeiramente, seja construído um vínculo terapêutico adequado e que o profissional tenha flexibilidade para seguir novos caminhos de acordo com o gosto, necessidades e recursos da criança. Dessa forma, a criatividade de ambos poderá ditar qual a atividade mais fácil e prazerosamente pode trazer o problema à tona e ser acessado sem grandes barreiras defensivas.

Na terapia o importante é que o contato com a emoção ocorra. O processo de elaboração acontece à medida que o analisando compartilha sua dor, anseios e experiências traumáticas de uma maneira mais livre de crítica e mesmo de autocensura.

O terapeuta atua nesse tipo de trabalho de forma ativa, mais do que seria numa ludoterapia tradicional. Nesse caso ele deve ser mais do que um observador, precisa facilitar a viabilização do projeto, seja oferecendo ideias no início (para que a exequibilidade do trabalho a ser feito seja perceptível para a criança), seja operacionalizando algumas fases da criação.

A Ludoterapia pode ser oferecida principalmente a crianças na faixa de três a onze anos de idade aproximadamente, e pode ser aplicada individualmente ou em grupo, dependendo da abordagem adotada e do problema a ser tratado. Os motivos que levam os pais a buscarem a terapia para seus filhos são bastante diversos, predominando dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais, especialmente agressividade e comportamento antissocial, ocorrendo igualmente em ambos os sexos.

Então ela pode ser indicada por pediatras e pela escola e vem aumentando cada vez mais nos últimos tempos. A procura ocorre predominantemente entre famílias de classes média e alta. No entanto, dada a sua importância no tratamento e ao alto índice de detecção de problemas em crianças na idade escolar, cresce também o número de centros de serviços gratuitos para atendimento à população carente.

Dessa forma, a Psicoterapia Infantil ajuda a criança a resolver fixações e a elaborar situações traumáticas do seu desenvolvimento.

A análise através do brincar evidencia que o simbolismo possibilita à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas, ou seja, muito alívio é possibilitado através do brincar.

Melanie Klein observou que o brincar da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias e, que estas brincadeiras possibilitam conhecer os significados latentes e estabelecer correlações com situações experimentadas ou imaginadas por elas, fornecendo à cada uma delas a possibilidade de elaborar tais situações.

As brincadeiras tem início com o bebê no momento que ele explora seu próprio corpo, quando rola, engatinha, tira e põe, vezes sem conta, objetos uns dentro dos outros, numa cadência rítmica, que alterna movimentos opostos, como os de abaixar e levantar, puxar e empurrar, abrir e fechar, esconder e achar, que dão condição à passagem da vida ainda muito próxima dos instintos alicerçada nos reflexos, ao lento, gradual e batalhado ingresso no universo humano propriamente dito, o simbólico.

Em relação às questões de desenvolvimento tais técnicas são úteis porque entram no inconsciente das crianças sem traumas somente mediante brincadeiras e contação de histórias. Nesse sentido, elas ficam mais acessíveis.

Não só educadores e outros profissionais que trabalham com crianças, mas também os pais ajudaram bastante os seus filhos ao serem esclarecidos e orientados sobre a necessidade de brincar com as crianças. Como professores de ensino infantil, é importante contribuímos para esta mudança, alertando os pais e os outros profissionais sobre estas questões, começando a construir um caminho para que, cada vez mais, as crianças possam ser protagonistas da construção do seu eu.

Dessa forma, a imaginação utilizada durante as brincadeiras ou histórias contadas nas outras técnicas da ludoterapia são importantes para que as crianças construam seus tratamentos terapêuticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo a ludoterapia foi apresentada como um instrumento de intervenções psicopedagógicas. Através das pesquisas realizadas, foi possível apontar seu surgimento e teorias que sustentam tais procedimentos e fatores relevantes para a aplicação, visto que a ludoterapia é um instrumento importante para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, pode auxiliar no processo de aprendizagem, visto que os jogos e brincadeiras abrem espaço para a criança expressar suas ideias e socialização com as demais.

A ludoterapia é um recurso importante na intervenção frente às dificuldades de aprendizagem. E com este artigo buscamos gerar uma reflexão quanto à importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Com isso podemos concluir que é importante e eficaz a utilização da ludoterapia e suas possibilidades para o desenvolvimento da criança por meio do brincar.

REFERÊNCIAS

ABERATURY, Armanda. A criança e seus jogos. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

AXLINE, Virginia. Ludoterapia. Belo Horizonte: Interlivros, 1984.

_____. Em busca de si mesmo. São Paulo: Agir, 1984.

HOMEM, Catarina. A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. Cadernos de Educação de Infância n.º 88, Dez/2009.

HUIZINGA, Joan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KLEIN, Melanie. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alisson et al (Orgs.). Brincar(es). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SILVA, Sueli Dias. Da ludoterapia não-diretiva à ludoterapia centrada na pessoa; reflexões: à luz da prática clínica e do desenvolvimento da abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Instituto Sedes Sapiense, 1995.

WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O SISTEMA DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DE SUZANO

ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os dados sociais e geográficos de Suzano e historicizar o desenvolvimento da operacionalização da implantação do ensino infantil em função das diretrizes educacionais no âmbito federal e municipal, e da LDB. Contextualizar as transformações educacionais advindas da regulamentação do ensino infantil nestes municípios, a questão do perfil profissional, destacando os critérios para a exigência do profissional da educação infantil.

Palavras-chave: ensino - educação - infantil - professor

Abstract

The objective of this article is to analyze the social and geographic data of Suzano and to historicize the development of the operationalization of the implementation of early childhood education according to the educational guidelines at the federal and municipal levels, and the LDB. To contextualize the educational transformations resulting from the regulation of early childhood education in these municipalities, the issue of the professional profile, highlighting the criteria for the requirements of the early childhood education professional.

Key words: teaching - education - early childhood - teacher

Introdução

Para dar início a este artigo é necessário pensar na importância da Educação Infantil no Brasil e sua estruturação como um todo. É importante entender como esse processo de regulamentação do âmbito municipal foi construído até chegar nos planos municipais de educação, que é direcionado aos municípios de Suzano e Salesópolis. E é por meio da participação dos *Pioneiros da Educação* que os planos educacionais ganharam relevância, tendo em vista sua atenção com um ensino regular gratuito e obrigatório, ainda que a educação infantil não estivesse na ordem da estruturação.

É relevante o papel da redemocratização do Brasil: a promulgação da Constituição Federal aponta o papel de cada ente federativo na construção do sistema escolar e na descentralização no ensino, pulverizado por meio das Leis Orgânicas, LDB, cabendo aos municípios a tomada de responsabilização da oferta do ensino infantil no Brasil.

Segundo Alamino, em sua tese intitulada *A gestão do ensino em Suzano: o trabalho do Coordenador Educacional* (2014), os planos municipais de educação fortaleceram o processo: “surge com a incumbência de recuperar a educação no país [...] e com o segundo busca-se a construção de um sistema nacional de educação que se articule com os sistemas: municipais, estaduais e do distrito federal”. (Alamino, 2014,p.19)

Neste contexto de emancipação política de 1949, até os dias atuais, as ações educacionais priorizaram mudanças significativas na implementação/estruturação do ensino em Suzano.

1. Município

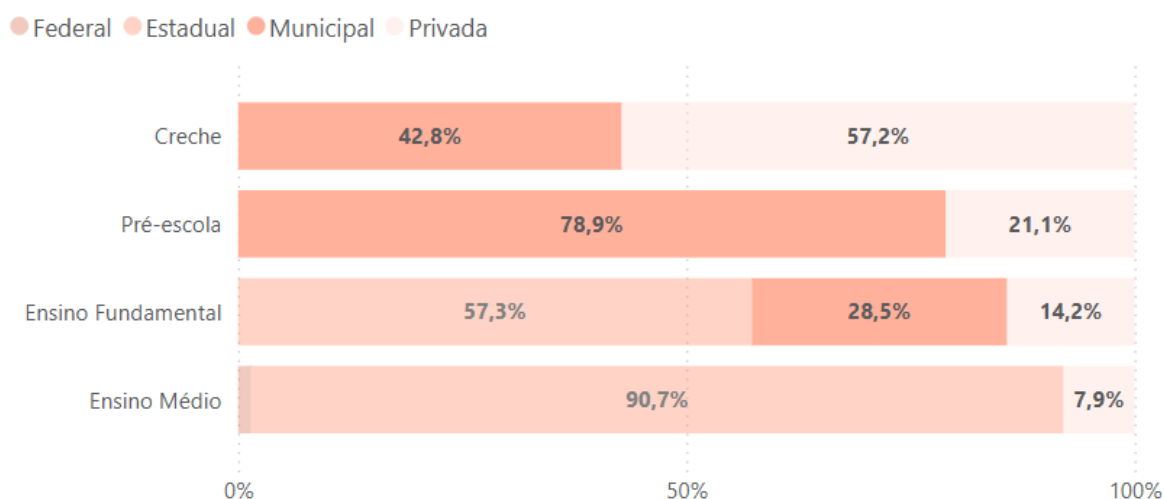
O nome antigo do distrito, é Suzano que denomina o município que se emancipa de Mogi das Cruzes, em 1949. O processo tem início com a eleição de três representantes de Suzano para a Câmara de Mogi, em 1947, foi instituído um movimento para tornar o município independente política e administrativamente.

No mesmo período histórico, foi promulgada a Lei Estadual nº 233, assinada pelo governador Adhemar de Barros, aprovando a instalação de Suzano como cidade autônoma a partir de 1º de janeiro de 1949 para eleger o primeiro prefeito e vereadores. A posse das autoridades ocorreu no antigo Cine Suzano, na praça João Pessoa, no dia 2 de Abril de 1949, data que posteriormente tornou-se objeto de comemoração de aniversário da cidade de Suzano.

Suzano está localizada no Estado de São Paulo e se estende por uma área de 206.236 km², onde habitam 303.397 pessoas (IBGE, 2022). A rede municipal de Suzano, conforme os dados da Demanda Escolar de novembro de 2022, conta com 74 escolas municipais e 24 conveniadas, atendendo a 27.450 estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dados de 2023 do SEADE, apontam que temos 3.313 matrículas na creche, que corresponde a 42,8 % do total de matrículas desta modalidade no município, e 7.385 matrículas na pré-escola, que corresponde a 78,9 % do total de matrículas desta modalidade no município.

Matrículas por Rede de Ensino



Fonte: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Fundação Seade.

2. Histórico da educação infantil (antes de 1996) e a estruturação do ensino em Suzano

Em 1890 tem início a educação infantil em Suzano, na antiga vila em torno da parada de trem da ferrovia Central do Brasil, nomeada de Concórdia, seguida de Piedade (1981), de Guaió (1900) e finalmente de Suzano. A cidade era o elo entre a produção de carvão para as locomotivas e a locomoção das pessoas.

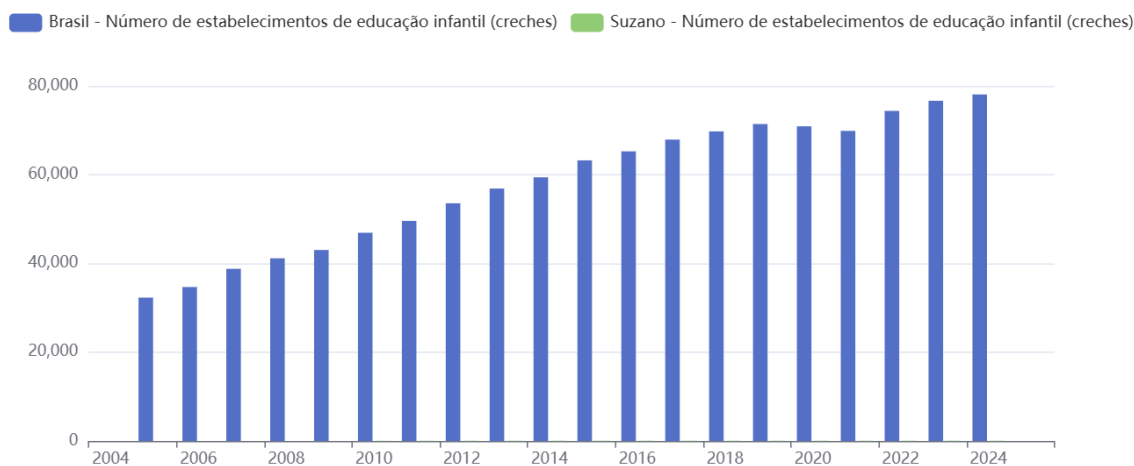
Tendo em vista a estruturação da educação infantil, e das ações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o município de Suzano passou por três fases que resumem o andamento das políticas educacionais pós redemocratização.

No início a educação infantil estruturou-se em escolas cujas classes isoladas eram a forma escolar do trabalho pedagógico. Essas escolas geralmente eram pequenas, rurais e eram distantes. Eram poucos alunos por sala e as classes eram tutoradas por apenas um professor.

As crianças eram organizadas por diferentes idades em uma mesma classe de aula, o que se chamava de ensino multisseriado, vários anos em uma mesma sala. E os ginásios eram a forma escolar na qual visava o atendimento integral das crianças, continuando a educação primária. A Escola Normal também era a forma de atendimento do ensino infantil, principal elo para a formação de professores.

2.1 Histórico da Educação Infantil entre 1980 até 2000: fase intermediária de consolidação da educação infantil e a LDB

Entre final do século XX para o XXI a educação infantil é objeto de regulamentação a partir da formação do sistema municipal de educação próprio com a oferta do ensino infantil. É nesta relação entre municipalização e direitos básicos que se percebe a alta demanda por escolas de ensino infantil, conforme o gráfico.



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

Tudo iniciou-se com a instalação da Secretaria Municipal de Educação, tendo como competência principal promover o ensino infantil (art. 7º, item I da Lei nº 2.165, de 16/06/1987) bem antes da universalização desta etapa pela LDB. Em seu sétimo artigo, a lei nº 2165 de 1987 corrobora para o início da operacionalização do ensino visando à universalização do acesso à população de Suzano:

Art. 7º Compete à Secretaria Municipal de Educação:

1. promover o ensino infantil no Município, de acordo com a Legislação vigente;
2. promover e coordenar as atividades relativas ao aperfeiçoamento do corpo docente do ensino infantil, através de cursos, palestras, seminários e outros meios conducentes a tal fim;
3. promover e executar a preparação e distribuição da merenda escolar nas escolas públicas do Município;
4. executar as demais atividades no âmbito de sua competência.

É com a municipalização (lei orgânica) por meio da Lei nº 2034 de 1984 que Suzano de modo particular desenha suas políticas educacionais; em seus artigos 187, 189 e 190, respectivamente, há a ideia de um regime próprio em consonância com o Estado, a responsabilidade da oferta da educação infantil para as crianças de zero a seis anos e a aplicação mínima de 75% no desenvolvimento do ensino no município.

3. Histórico da educação (1996)

Com a lei orgânica e da institucionalização da municipalização de Suzano, é criada, por Lei Complementar (nº 031), o Conselho Municipal de Educação em 1997, após a Lei de Diretrizes Básicas da Educação e o Conselho de Alimentação Escolar em 2009.

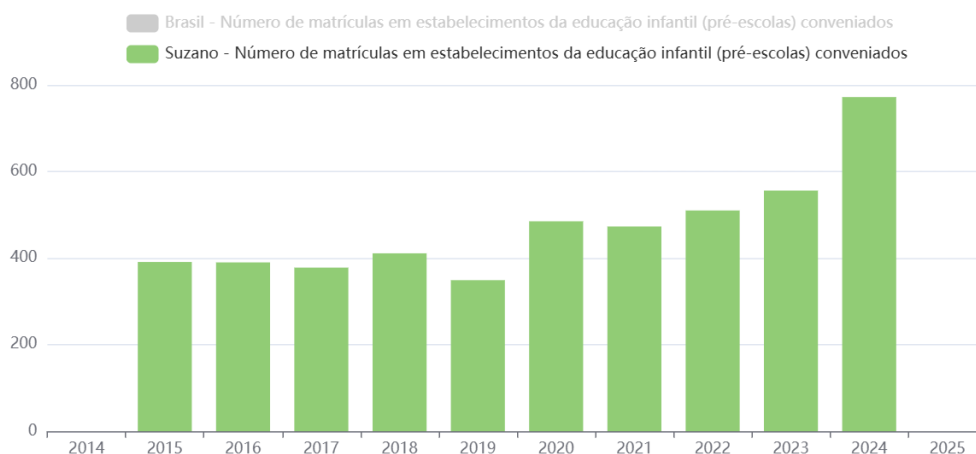
O Sistema Municipal de Educação é estruturado em 2002, a partir da aprovação da Lei nº 3.639, tendo o conselho municipal de educação, secretaria e as escolas como balizadores desta estrutura, responsável pela oferta e organização do ensino, como prevê a LDB .

É provado o Estatuto do Magistério pela Lei nº 2828 de 1994, em consonância com a Constituição Federal a qual ratifica-se a Educação Infantil como um direito inalienável

Com o aumento da oferta do Ensino Infantil pela secretaria e conselho municipais, destaca-se a ampliação da educação infantil como se pode diagnosticar pelo número de matrículas nesta etapa:

Essa expansão acontece através da criação de Núcleos Educacionais de Desenvolvimento Infantil, que podem ser chamados de NEDIs quando são criados pelo governo municipal, ou NUDIs quando fazem parte de entidades assistenciais que têm convênio com o poder público.

Número de matrículas em estabelecimentos de educação infantil (pré-escolas) conveniados ao Poder Público segundo dependência administrativa do convênio

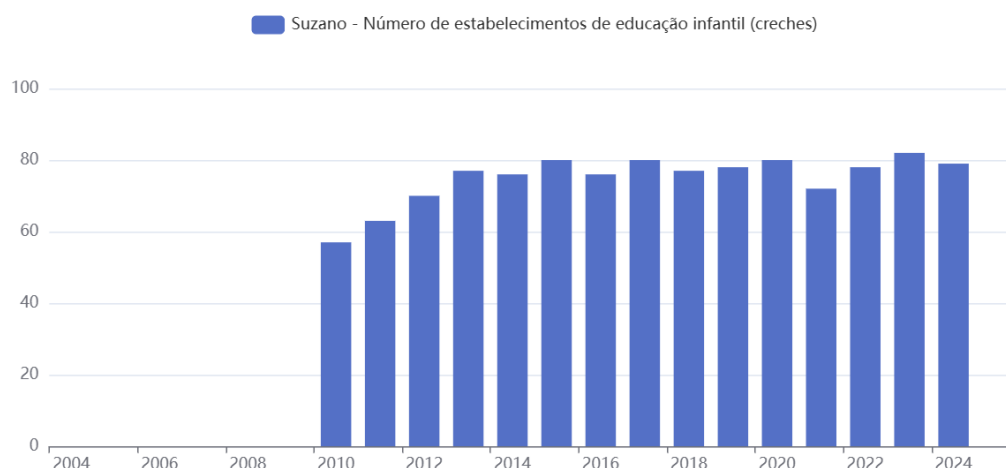


Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed)

Com base nas informações coletadas pelo Site Observatório da Criança e do Adolescente, fica claro que a estrutura da Educação Infantil no município ainda precisa de políticas educacionais mais sólidas, que sigam os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela lei orgânica de Suzano.

Mesmo esses dados sendo posteriores à LDB, a organização da educação infantil em Suzano está vinculada ao sistema municipal de ensino por meio da lei nº 3.198, de 1987. Além disso, os Núcleos Educacionais de Desenvolvimento Infantil foram transformados em EMEIs, que atendem também à pré-escola, totalizando atualmente 79 unidades desse tipo.

Número de estabelecimentos de educação infantil



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed)

Quando o Ensino Infantil teve início em Suzano, a secretaria administrativa contava com quinze creches em período integral, principalmente voltadas para oferecer assistência às crianças. Mesmo assim, o município tinha na sua de educação infantil vinculados à SME.

3.1 Integração do Ensino Infantil: municipalização do ensino fundamental em Suzano

Com a transformação da rede conveniada em uma rede própria de Suzano, a consolidação da Educação Infantil ganha um novo capítulo. Isso ocorreu com a operacionalização do ensino fundamental em 1997, após a regulamentação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Fundef, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, garante essa nova fase. Com esse recurso, "a rede escolar se expande com a construção de edifícios destinados ao Ensino Fundamental". (SUZANO, 2014).

De acordo com o documento "Currículo da cidade de Suzano", o atendimento à Educação Especial é iniciado com a criação do Núcleo de Educação Especial (NEESP) pela Lei nº 3.057/96. Posteriormente, é estabelecida a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial (EMEFES) pela Lei nº 3.320/1999. É nesse período que a infraestrutura física do ensino municipal é extensivamente organizada.

Após a LDB, é promulgada em Suzano a lei nº 3198/1997, que serve como referência para a municipalização nos anos 2000. Essa lei marca o início da implementação do Ensino Fundamental na cidade, convertendo os NEDIs em EMEIs e permitindo a transformação de EMEIs em EMEIFs, além de criar Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Isso pode ser verificado nos artigos correspondentes:

Art.2 Os "Núcleos Educacionais de Desenvolvimento Infantil - NEDI's" ficam transformados em "Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI's".

Art.3º Ficam criadas, no Município de Suzano, as "Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF's".

3.3 Consolidação do Sistema Municipal de Educação de Suzano

Segundo o Currículo da Cidade de Suzano e Alaminho (2014), essa fase é marcada pela total implantação do Sistema Municipal de Educação, por meio da introdução das séries iniciais para crianças de até 5 anos, com base nas orientações da LDB.

Esse período dos anos 2000 possibilitou que as escolas estaduais tivessem tempo para organizar o atendimento das crianças pequenas no Ensino Fundamental, ajustando-se às diretrizes da LDB. Além disso, foi implementada a criação de classes do primeiro ano em EMEIs, com a inclusão de crianças com necessidades especiais, para crianças da terceira até a quinta série.

Essas diretrizes pedagógicas foram justificadas com o objetivo de integrar as crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a fim de valorizar a infância em sua totalidade.

De acordo com o documento institucional de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Suzano contava com 2.659 colaboradores. Dentre eles, 657 são docentes com licenciatura em pedagogia, 257 possuem outras graduações, 629 têm ensino médio com magistério, 517 possuem pós-graduação e 4 têm mestrado. Com base nessas informações importantes, o município de Suzano pretende aumentar o nível de escolaridade dos profissionais sem diploma em Pedagogia até 2025.

Além de oferecer a formação adequada em Pedagogia, conforme estabelecido nos PNEs e no artigo 62 da Lei de Diretrizes da Educação Básica, o município de Suzano pretende garantir formação continuada, até o ano de 2025, ter pelo menos metade do seu quadro docente com pós-graduação com mestrado ou doutorado.

Pelos dados analisados, a rede de Suzano tem 27,6% do seu quadro com alguma titulação, superando o município de São Paulo com 27,1%. Isso demonstra que a passos largos Suzano está no caminho de contemplar o PNE nacional.

Simultaneamente às informações de formação, a rede educacional de Suzano possui sua própria política de valorização dos professores, conforme o indicador 17. Apesar de não termos localizado dados significativos sobre Suzano, a cidade sanciona a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabelece o salário mínimo dos educadores.

Por meio dessas iniciativas institucionais em Suzano, a rede firma em suas legislações locais a implementação da educação infantil, assegurando o completo desenvolvimento da oferta dessa fase de ensino.

Referência bibliográfica

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil, de 1988. Disponível em:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil como direito**. In BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC, vol II, 1998, p. 09-15.

CAMPOS Maria Malta. **A regulamentação da educação infantil**. In BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC, vol II, 1998, p. 35-63.

SÃO PAULO. **Decreto nº 43072, de 04 de maio de 1998**. Disciplina a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12596075/artigo-3-do-decreto-n-43072-de-04-de-maio-de-1998-de-sao-paulo>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL (Município). **Lei nº 009, de 23 de maio de 1949**. Suzano, SP, Disponível em: <https://leis.camarasuzano.sp.gov.br/szn/legislacao/>. Acesso em: 03 jun. 2025

ALAMINO, Patrícia da Silva Alecrim. **A gestão do ensino em Suzano**: o trabalho do coordenador educacional. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Cap. 2.

BRASIL. **Lei nº 3198, de 24 de dezembro de 1997**. Transforma os núcleos educacionais de desenvolvimento infantil - NEDIs em Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs; cria as escolas municipais de ensino fundamental; dispõe sobre a criação de funções no quadro de servidores da área de educação, objetivando a implementação do ensino fundamental no município e dá outras providências. Disponível em : <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 05 de jun. de 2025



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LUDOTERAPIA: ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO

Resumo

O objetivo deste trabalho é expor a importância do lúdico na organização dos tempos e espaços para crianças de 0 á 3 anos nas creches. Dessa maneira, explorar as possibilidades dos espaços e dos tempos para estas crianças constitui atualmente, um importante tema de investigação. Com isso é necessário apresentar estudos iniciais e reflexões sobre a importância da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil: creches, para o desenvolvimento da criança, bem como a ressaltar a importância do papel do lúdico durante o processo. Nesta proposta a criança tem a oportunidade de conhecer, explorar, interagir e vivenciar situações mais significativas por meio do lúdico.

Palavras-chave

lúdico - crianças - organização - espaços

Abstract

The objective of this work is to expose the importance of play in the organization of time and space for children aged 0 to 3 years in daycare centers. Thus, exploring the possibilities of spaces and time for these children currently

constitutes an important research topic. Therefore, it is necessary to present initial studies and reflections on the importance of the organization of time and space in Early Childhood Education: daycare centers, for the development of the child, as well as to emphasize the importance of the role of play during the process. In this proposal, the child has the opportunity to know, explore, interact and experience more significant situations through play.

Keywords

playful - children - organization - spaces

Introdução

O objetivo deste artigo é por meio do lúdico mostrar a importância de organizar os tempos e espaços nas creches com crianças de 0 à 3 anos de idade, visando seu desenvolvimento. Por meio da bibliografia estudada, a hipótese é que a organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança, que deixa de ser apenas cuidada e passa a ter acesso às diferentes atividades lúdicas em um ambiente organizado, incentivando-as a vivenciarem múltiplas situações de aprendizagem. É de fundamental importância que o professor dentro desse processo possa mediar às situações que ocorrem dentro desta proposta. Dessa modo é necessário repensar o seu papel, propondo uma rotina mais flexível que os incentivem a explorar e ter vivências significativas por meio do brincar.

Segundo Cavasin, a importância do profissional ser um observador do fazer pedagógico de seus alunos antes de organizar a rotina para que não corra o risco de construir uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária. (CAVASIN, 2008)

Por meio da proposta de organização de tempos e espaços utilizando o lúdico o professor pode ter uma dimensão de um mesmo processo organizando a rotina

de uma maneira mais significativa para as crianças. Com isso há o rompimento de um modelo antigo que as creches seguiam, onde somente o cuidar era necessário. Horn e Barbosa citam que “é necessário pensar os tempos destinados ao repouso, higiene e alimentação aliando o processo de cuidar e do educar, de modo que essas duas dimensões não sejam fragmentadas”. (BARBOSA; HORN, 2001)

Este artigo consiste na revisão da bibliografia sobre o tema a partir de artigos impressos expondo um breve histórico das creches, sua inserção na Educação, a proposta de uma rotina que organize tempos e espaços apoiada nas ideias de autores que tratam sobre o trabalho pedagógico dentro de uma organização estruturada, mas que não limite as crianças e nem que se torne um meio de controle. Romper com o antigo modelo que foi incorporado durante muito tempo nas creches e que a destituía de seu valor pedagógico, é a ideia principal da pesquisa, e ou ainda evitar que se cometa um engano ao preparar ambientes que acabam por limitar a criança, ao invés de permitir que ela se locomova e interaja de forma lúdica.

Com essa pesquisa apresenta-se uma proposta de organização de tempos e espaços, em que a criança possa adquirir autonomia e ter experiências significativas por meio do lúdico, concebendo a creche como um lugar de múltiplas vivências.

1. Contexto Histórico das Creches no Brasil

No Brasil o surgimento das creches tem ligação com às transformações e modificações do papel da mulher na sociedade capitalista. Ela passa a estar inserida no mercado de trabalho, no processo de industrialização e no setor terciário de serviços. Contudo, enquanto trabalha não tem com quem deixar os filhos e ao perceberem que esta era a dificuldade da maioria das mulheres,

surgem organizações e movimentos reivindicatórios para a criação de locais e abrigos para seus filhos.

No início do século XIX, no Brasil as creches tinham a função de abrigar os filhos de mães solteiras. Com o surgimento do capitalismo e a industrialização, as mulheres passaram a trabalhar fora de casa, deixando os filhos com irmãos maiores ou com pessoas que eram pagas para cuidarem das crianças em suas ausências. Os proprietários das fábricas então passaram a construir creches para abrigar os filhos de suas operárias para que fossem cuidados enquanto suas mães trabalhavam.

Essas modificações são inseridas em um conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui expansão da industrialização do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior. (OLIVEIRA, 1992, p. 17)

Começam a ocorrer transformações e lutas para a redefinição do direito à Educação Infantil, principalmente por práticas de movimentos de luta que cobram políticas sociais ligadas à criação e manutenção de creches pelo poder público nas décadas de 70 e 80.

No início da década de 80 a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Surgiram inúmeras dúvidas nesse período sobre a função compensatória da pré-escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Contudo, somente com a Constituição Federal de 1988 que esse atendimento passa a ser reconhecido como direito das crianças à educação e dever do Estado.

Após este reconhecimento constitucional, esse Direito e essas competências referentes a ele foram posteriormente reafirmadas em duas importantes

legislações: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com a LDB foi definida a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrando a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira. Estabeleceu objetivos, caracterizou a exigência de formação profissional, classificou os tipos de instituições e fixou um prazo para integração das instituições ao respectivo sistema, findo em 20 de dezembro de 1999.

Com a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino ocasionou muitas dúvidas e ambiguidades. Porém com seu caráter legal e o prazo estabelecido para que a integração ocorresse não deixam dúvidas de que creches e pré-escolas estão integradas ao sistema educacional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 altera-se o sentido de Educação Infantil, e ela passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo um nível de ensino, exigindo profissionais da educação infantil, ou seja, professores capacitados para essa função.

Segundo Nascimento (1999, p.104) “enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição”.

2. As dimensões de um mesmo processo: cuidar e o educar

Com o surgimento das creches na educação, inicialmente a maior parte do tempo era destinada somente ao cuidar, não proporcionando a adequada importância no lúdico como forma de estimular a aprendizagem da criança.

Um novo fato ocorreu ao colocar a educação infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da educação básica na LDB de 1996, ficando visível nos documentos posteriores a ênfase na integração do cuidar e educar. A creche que antes estava sob a responsabilidade da Assistência Social é incorporada na Educação e com essa mudança é necessário repensar a rotina das crianças pequenas nas instituições.

Em 1998 o Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, que propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade, sem hierarquizar os profissionais ou a instituição que atuam com crianças pequenas.

De acordo com o referencial, educar significa:

“... propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (RCN/I, vol. I, 1998, p.23)

O cuidar é definido como:

“... parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.” (RCN/I, vol.I, 1998, p.24)

A integralidade do desenvolvimento depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.”. (RCN/I, vol. I, 1998, p.24/25)

Também é observado a questão do cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. “As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/ linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (Resolução nº022/98, artigo 3º inciso III). Nesses documentos é possível observar a proposta de integração entre o cuidar e o educar na Educação Infantil e uma vez inserida na Educação começou a ser necessária a organização dos tempos e espaços nas creches.

3. O professor na organização dos Tempos e Espaços

Na Educação Infantil, o planejamento do currículo acontece de forma prática e cotidiana nas creches, e também necessita prever condições para a aprendizagem que envolvam situações de exploração por meio do brincar que ofereçam à criança condições para que ela se constitua como sujeito que emociona, pensa, imagina e constrói. Desse modo os ambientes devem promover oportunidades às crianças de ampliarem suas experiências no mundo da natureza e da cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura, por isso é importante construir um ambiente aberto à exploração do lúdico.

No parecer CNE/CEB, o relator faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e assim se refere ao papel do educador na organização do tempo e dos espaços nas creches:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. (Brasil, 2009,p.14)

Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

A organização do cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É necessário que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Para a organização dos tempos nas creches é importante que o professor reveja sua prática. O tempo precisa ser aproveitado como oportunidades de aprender e se desenvolver, ter experiências diversificadas em um ambiente diferente.

Promover uma rotina dinâmica, porém que incorpore a diversidade de situações e espaços é importante para garantir a qualidade do tempo na instituição para crianças pequenas. São necessárias também atividades que atendam os

critérios de equilíbrio entre tempo de envolver por conta própria, em conjunto, espontâneas e situações dirigidas pelo professor. O desenvolvimento deve acontecer com equilíbrio, levando em consideração o indivíduo como um todo. Essa rotina só se torna possível se incorporar atividades regulares e diversificadas ao longo do tempo, criando oportunidades para familiarizar-se com algumas delas e conhecimento pelas crianças.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil fica explícita a ideia de que:

... a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

Com isso, a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades lúdicas que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança.

Algumas unidades escolares utilizam uma rotina organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais. A esse respeito, Batista ressalta:

“Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que

há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.” (BATISTA,1998, p.46)

Para ele nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas:

“Observa-se que existe uma fragmentação da rotina nas creches, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.” (BATISTA,1998, p.46)

O professor deve observar, em quais momentos as atividades permanentes como brincadeira em espaços internos e externos, como roda de história, roda de conversa, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolhidos pela criança, são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

Segundo, Cava sin à rotina deve ser uma bússola na orientação da ação pedagógica:

A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornando-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças. (CAVASIN,2008, p.61),

A organização do tempo e do espaço devem levar em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Para Maria da Graça Souza Horn é essencial o papel do educador dentro desta perspectiva.

A visão de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. A maneira como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. O que sempre chamou minha atenção foi à pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Para a autora, as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Nessa organização estão implícitas as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do professor que atua nesse cenário.

Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo “Um lugar gostoso para o bebê”, publicado na obra de Rossetti-

Ferreira et al, (2007) consideram que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, com poucas possibilidades para que as crianças explorem o ambiente. As educadoras pensaram em uma organização espacial diferente desta, na tentativa de proporcionar aos bebês um espaço atraente para seu desenvolvimento.

É preciso que no berçário as crianças tenham oportunidade de se movimentarem podendo interagir com outros bebês e objetos. Ao estar em um ambiente desafiador, a criança desenvolve suas capacidades. Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras colocam “Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 148).

Ainda para Rosseti e Ferreira a maneira de organizar o berçário é fundamental, ela necessita de permitir o movimento das crianças no espaço e que favoreça o desenvolvimento e a exploração.

...existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 147)

Lilian Pacheco S. Thiago (2006), no capítulo “Espaço que dê espaço”, apresenta sua experiência em um estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses, é notável as conquistas ao reorganizar o espaço dos bebês de uma escola de Educação Infantil. Seguindo as reflexões realizadas pelas educadoras

Maria Cândida, Marta e Francisca, Lilian desenvolve o projeto “Criando... e recriando espaços” e percebe que :

...é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. (THIAGO, 2006, p. 60)

Nesse tipo de arranjo, sugerido por Mara Campos de Carvalho e Renata Meneghini na obra “Os fazeres na Educação Infantil”, são utilizados móveis baixos para formar cantinhos ou zonas circunscritas, que “... são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças” (CARVALHO; MENEGHINI, p. 151).

Conforme explicam as autoras:

A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o professor coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, você pode delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 151)

Quando as crianças brincam nas zonas circunscritas, permanecem mais tempo interagindo umas com as outras e com a atividade que está sendo realizada. Com isso necessitam de menos atenção do professor que, dessa maneira, pode acompanhar o desenvolvimento das outras crianças, observando se os materiais oferecidos estão atendendo aos objetivos que deseja alcançar em termos de desenvolvimento de cada criança, em particular, ou de toda turma,, percebendo o momento de reorganizar ou modificar os cantos propostos para motivar mais as crianças e proporcionar a elas novas aprendizagens.

A autora também chama a atenção para os professores de que, mesmo no arranjo espacial semiaberto, as áreas circunscritas não devem tomar todo o espaço das salas das creches e pré-escolas. Outras áreas que não sejam necessariamente delimitadas por três ou quatro lados também devem ser oferecidas para as crianças como, por exemplo, espaços com mesinhas e cadeiras para execução de atividades de colagem, pintura entre outros materiais.

A autora Mara Campos de Carvalho ainda nos traz que (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007) faz algumas análises dos ambientes infantis e conclui que eles devem estar organizados de modo a promover o desenvolvimento da identidade pessoal de cada criança, o desenvolvimento de diversas competências como, por exemplo, poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor de luz, oportunidades para movimentos corporais diversos, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, finalmente, oportunidades para contato social e privacidade.

Considerações finais

Este artigo possibilitou compreender como o brincar pode refletir no modo de agir da criança e como a organização dos tempos e espaços é necessária na rotina das creches. Porém, não basta apenas organizar um ambiente e dividir o

tempo para cada atividade, sem dar a devida importância à criança, suas necessidades e a parte pedagógica de momentos que antes eram focados apenas no cuidar.

O lúdico promove a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades importantes, como atenção, imitação, memória e imaginação. Com essa proposta o professor observa as características do seu aluno para construir uma rotina que de fato desenvolva e os façam vivenciarem situações significativas por meio da ludicidade.

Nesse processo de desenvolvimento é importante a elaboração de uma rotina dinâmica, que abarque atividades permanentes para a criança pequena. Essa rotina pode ser uma aliada no processo, desde que não se torne um mecanismo de controle usado pelo professor.

Durante a aprendizagem o lúdico pode auxiliar no campo cognitivo, psicológico, social e afetivo da criança. Por meio do brincar, a criança pode socializar de uma forma melhor, exercitar a sua imaginação, e também pode exprimir suas angústias e dificuldades.

O lúdico pode proporcionar a superação de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, aprender brincando pode melhorar não só a aprendizagem, mas também o conhecimento, a comunicação e pode auxiliar no modo psicoemocional.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.

Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa

Catarina, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

CAVASIN, Rosane França. A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos

e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI. Joaçaba, SC. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

HOMEM, Catarina. A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. Cadernos de Educação de Infância n.º 88, Dez/2009.

HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO. M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. . In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 2ª edição.

São Paulo: Cortez, 2005

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Os fazeres na Educação Infantil. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

1. Resumo

Este artigo discute a importância da educação antirracista no contexto da educação infantil, destacando a necessidade de combater o racismo desde os primeiros anos de escolarização. Através de uma abordagem teórica e reflexiva, o texto analisa como práticas pedagógicas inclusivas e conscientes podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Considera-se o papel do educador como agente transformador, responsável por promover o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a valorização das identidades negras e indígenas no ambiente escolar. Além disso, o trabalho aponta para a urgência de políticas públicas e formações continuadas que sustentem práticas antirracistas efetivas nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação antirracista; Racismo; Educação infantil; Diversidade étnico-racial; Práticas pedagógicas.

2. Introdução

O racismo é um fenômeno estrutural, profundamente enraizado na sociedade brasileira. Segundo Munganga (2005, p. 18), "o racismo à brasileira é sutil,

dissimulado, mas não menos cruel que o racismo declarado de outras partes do mundo". Essa forma velada de discriminação racial perpassa instituições, práticas sociais e subjetividades, sendo perpetuada inclusive no ambiente escolar, onde muitas vezes se reproduzem estereótipos, preconceitos e desigualdades históricas. Diante disso, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da escola como espaço privilegiado de transformação social, capaz de contribuir ativamente para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

A infância é um período crucial para a formação da identidade e das relações sociais. É nesse momento que as crianças começam a construir seus referenciais sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre o outro. Por isso, a educação infantil deve ser compreendida não apenas como um espaço de cuidado e aprendizagem, mas também como um campo político e ético, onde se constroem valores, visões de mundo e, sobretudo, relações de respeito e equidade. Promover uma educação antirracista desde os primeiros anos de escolarização é, portanto, um compromisso com a formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes das múltiplas formas de discriminação presentes em nossa sociedade.

A implementação de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil implica, entre outros aspectos, a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos, a desconstrução de narrativas eurocêntricas, e a promoção da autoestima de crianças negras e indígenas. Isso também requer a formação contínua de educadores e educadoras, para que estejam preparados para reconhecer, intervir e transformar situações de racismo dentro do espaço escolar.

Neste sentido, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a importância da educação antirracista na educação infantil, analisando seus fundamentos teóricos, desafios e possibilidades. A proposta parte do reconhecimento de que a escola tem papel fundamental na desconstrução do racismo e na construção de uma sociedade mais justa, diversa e inclusiva.

3. Educação infantil e a formação da identidade racial

A infância é um período sensível no desenvolvimento da identidade. Como afirma Silva (2010, p. 24), “as experiências vivenciadas na educação infantil podem reforçar ou desconstruir estigmas raciais”. Muitas crianças negras, ao não se verem representadas nos livros, nas histórias e nos espaços escolares, internalizam sentimentos de inadequação. A ausência de representatividade racial positiva pode comprometer a construção da autoestima e da autoconfiança dessas crianças, levando à negação de sua própria identidade e ao desejo de se aproximar de padrões estéticos eurocêntricos.

Além disso, Cavalleiro (2001) alerta que “a escola, ainda que não se perceba como tal, pode ser um espaço de reprodução das desigualdades raciais” (p. 39), o que reforça a importância de um olhar atento e crítico por parte dos educadores. Mesmo sem a intenção explícita, práticas aparentemente neutras no cotidiano escolar — como a escolha de personagens brancos para protagonizar histórias, a valorização de traços fenotípicos europeus como sinônimo de beleza ou a negligência diante de episódios de preconceito entre as crianças — podem reforçar a exclusão e o silenciamento de sujeitos racializados.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a identidade racial começa a se formar desde a primeira infância, a partir das interações sociais, das representações simbólicas e das mensagens — explícitas ou implícitas — que as crianças recebem sobre si e sobre os outros. Segundo Gomes (2017), a construção de uma identidade positiva é essencial para o enfrentamento das discriminações e para a valorização da ancestralidade negra e indígena. Para isso, é preciso que a educação infantil, assuma o compromisso de promover práticas pedagógicas que respeitem, celebrem e representem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

As propostas curriculares devem incluir narrativas, imagens e símbolos que reafirmem a dignidade e a beleza das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Materiais pedagógicos, brinquedos, músicas, brincadeiras e atividades devem ser cuidadosamente selecionados para garantir a pluralidade

de referências. Além disso, é necessário oferecer suporte à formação continuada dos professores, para que desenvolvam uma postura reflexiva e ativa diante das questões raciais e saibam mediar conflitos, acolher diferenças e desconstruir estereótipos.

Por fim, compreender a centralidade da identidade racial na educação infantil significa romper com o mito da infância como espaço neutro ou “inocente” em relação às questões sociais. A criança é um sujeito ativo na construção do seu mundo, e a escola deve ser um território onde todas as infâncias tenham o direito de se reconhecer, pertencer e se orgulhar de sua origem. A promoção de uma identidade racial positiva desde cedo é um passo essencial para a construção de uma sociedade antirracista, mais justa e equitativa.

4. A importância da educação antirracista na prática pedagógica

A educação antirracista demanda ações intencionais e contínuas. Para Munanga (2005), “a escola não pode continuar sendo neutra diante das desigualdades raciais” (p. 52). Isso significa que os professores devem não apenas reconhecer o racismo, mas atuar ativamente contra ele, assumindo uma postura crítica diante das estruturas de poder que perpetuam desigualdades. O enfrentamento do racismo no contexto escolar exige, portanto, o abandono da ideia de neutralidade pedagógica e o compromisso ético com a construção de práticas educativas que promovam a equidade racial.

A presença de bonecas negras, histórias com protagonistas afrodescendentes e o reconhecimento das contribuições africanas para a cultura brasileira são práticas que ajudam a afirmar identidades. Como diz Cavalleiro (2001, p. 57), “não se trata de falar do negro apenas em datas comemorativas, mas de incluí-lo no cotidiano da escola”. Essa inclusão diária deve se refletir nas escolhas curriculares, nos materiais didáticos, nas atividades planejadas e, sobretudo, nas relações estabelecidas entre educadores e crianças. É preciso que a diversidade racial seja valorizada não como exceção, mas como parte constitutiva da formação cidadã de todos os alunos.

Além disso, a prática pedagógica antirracista deve ser capaz de desconstruir estereótipos e promover o respeito às diferentes identidades étnico- raciais. Isso envolve a criação de ambientes que favoreçam o diálogo, a escuta e a problematização das relações de poder e preconceito que se manifestam no cotidiano escolar. Segundo Gomes (2017), educar de forma antirracista implica uma postura ativa do educador, que precisa estar preparado para reconhecer e intervir em situações de discriminação racial, ao mesmo tempo em que promove a valorização positiva da história e da cultura negra e indígena.

Nesse processo, a formação docente assume um papel central. Muitos professores ainda não se sentem preparados para abordar questões raciais em sala de aula, seja por falta de formação específica, seja por receio de tocar em temas considerados “delicados”. Por isso, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada incorporem conteúdos que tratem das relações étnico-raciais, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), e pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Portanto, a prática pedagógica antirracista é um componente essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Ela não pode ser eventual nem superficial, mas deve integrar o projeto político-pedagógico da instituição e ser assumida coletivamente por toda a comunidade escolar. Somente assim será possível garantir às crianças negras e indígenas o direito de se verem representadas, valorizadas e respeitadas, desde a educação infantil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista.

5. Legislação e diretrizes educacionais

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco legal importante no reconhecimento da necessidade de enfrentar o racismo no ambiente escolar. Ao tornar obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, a legislação sinalizou um

avanço no campo dos direitos educacionais e na valorização da diversidade étnico-racial. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse marco ao incluir também os conteúdos referentes às culturas indígenas. No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação dessas leis ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições de ensino, especialmente na educação infantil.

Entre os principais entraves, destaca-se a falta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Como observa Silva (2010, p. 31), “a lei por si só não transforma a prática escolar; é preciso investimento em políticas de formação continuada e mudança cultural nas instituições”. Muitos educadores não receberam, ao longo de sua formação acadêmica, subsídios teóricos e práticos para trabalhar com a temática racial de maneira crítica e transversal, o que dificulta a efetivação das propostas legais. Além disso, a ausência de materiais didáticos adequados, bem como a resistência institucional de algumas redes e escolas, contribuem para o esvaziamento ou a superficialidade das ações pedagógicas antirracistas.

Outro instrumento importante na consolidação de uma educação comprometida com a diversidade é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. A BNCC, em seus fundamentos e competências gerais, reforça o compromisso com a equidade, a inclusão e o respeito às diferenças. Dentre as dez competências gerais, destaca-se aquela que trata da valorização da diversidade cultural, das identidades e do exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos com base nos direitos humanos. Na etapa da educação infantil, a BNCC orienta para que as práticas pedagógicas estejam voltadas à construção de uma imagem positiva de si e do outro, o que exige ações que reconheçam e valorizem a multiplicidade étnico-racial presente nas infâncias brasileiras.

Além dessas normativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) fornecem orientações fundamentais para a inserção qualificada do tema no cotidiano escolar. Tais diretrizes indicam que a

educação das relações étnico-raciais deve perpassar todas as áreas do conhecimento, desde a educação infantil até o ensino médio, com ênfase no combate ao racismo, na valorização das contribuições históricas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas e na promoção da igualdade racial.

O aumento das matrículas de crianças negras em creches públicas é um avanço importante para a inclusão, mas não elimina as barreiras do racismo estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro.

Dados do Censo Escolar 2024 revelam que, pela primeira vez, a proporção de crianças negras matriculadas (40,2%) superou a de crianças brancas (38,3%). Isso mostra um progresso no acesso, especialmente nas redes públicas, onde a presença de crianças negras subiu para 45%.

Entretanto, o simples crescimento nos números não equivale a equidade real. O racismo estrutural se manifesta na qualidade desigual do atendimento e na dificuldade de acesso em territórios periféricos e com alta população negra.

É fundamental entender que ter acesso à matrícula não significa automaticamente acesso a uma educação infantil de qualidade e acolhedora para crianças negras.

Estudos indicam que, desde a década de 1990, os equipamentos públicos usados por populações negras tendem a ser menos estruturados e com recursos limitados. Isso resulta em um atendimento desigual e reforça o ciclo de exclusão social.

Além da falta de estrutura, a localização geográfica dessas creches também dificulta o acesso. Áreas periféricas enfrentam escassez de vagas, o que afeta principalmente crianças quilombolas, ribeirinhas e indígenas, cujas necessidades específicas costumam ser negligenciadas.

Políticas públicas intersetoriais são essenciais para superar as desigualdades na educação infantil de crianças negras, considerando que os desafios ultrapassam o campo exclusivo da educação e envolvem saúde, assistência social e outras áreas.

A articulação entre setores potencializa a eficácia das ações, garantindo que as necessidades da criança negra sejam atendidas de forma ampla e integrada,

inclusive nos territórios periféricos e tradicionais.

Apesar da importância, ainda há escassez de pesquisas que investiguem essas abordagens com foco racial e territorial, o que dificulta a formulação de políticas afirmativas realmente eficazes.

A educação infantil para crianças negras no Brasil avança em números, mas ainda enfrenta desafios profundos relacionados ao racismo estrutural que perpetua desigualdades no acesso e na qualidade do atendimento.

Garantir uma educação de qualidade passa pela melhoria da infraestrutura, pelo acolhimento afetivo e, principalmente, pela implementação de políticas públicas intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social, com foco racial e territorial.

O compromisso coletivo, envolvendo gestão pública, educadores e sociedade civil, é fundamental para transformar esses desafios em oportunidades reais de equidade. Só assim poderemos construir uma infância mais justa e acolhedora para todas as crianças negras do país.

Portanto, embora existam avanços normativos significativos, a efetividade de uma educação antirracista requer ações articuladas entre a legislação, o currículo, a formação docente e o projeto político-pedagógico das instituições. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde todas as crianças possam se reconhecer, pertencer e ser respeitadas em sua identidade racial e cultural.

6. Considerações finais

Promover uma educação antirracista na infância é um compromisso com a justiça social. Como afirma Munanga (2005, p. 59), “a luta contra o racismo é uma luta pela humanização de todas as pessoas”. Portanto, o papel da escola não se restringe à transmissão de conteúdos, mas inclui a formação ética e cidadã, o desenvolvimento de valores como o respeito, a solidariedade e a

empatia, bem como o enfrentamento das desigualdades históricas que afetam, especialmente, crianças negras e indígenas.

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, ocupa um lugar estratégico nesse processo, pois é na infância que se iniciam as construções de identidade, pertencimento e percepção das diferenças. Assim, é indispensável que os espaços escolares sejam intencionalmente planejados para acolher e valorizar a diversidade étnico-racial, oferecendo às crianças experiências pedagógicas que contribuam para a construção de uma autoimagem positiva e para o reconhecimento das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Para que a educação antirracista se efetive, é necessário superar a perspectiva de que basta cumprir a legislação. Mais do que uma exigência legal, trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico que demanda investimento em formação continuada, revisão de currículos, reformulação de materiais didáticos e, principalmente, o engajamento ativo de educadores e gestores escolares. A escola precisa ser um espaço de resistência, transformação e promoção da equidade racial.

Como aponta Gomes (2017), educar de forma antirracista é também um ato de esperança no futuro, pois ao combater o racismo desde os primeiros anos, planta-se a semente de uma sociedade mais justa, plural e democrática. É preciso romper com o silêncio e com a omissão diante das desigualdades, reconhecendo que as crianças têm o direito de crescer em ambientes que afirmem suas identidades, respeitem suas origens e promovam a convivência com a diferença como um valor educativo.

Em síntese, a educação antirracista na infância deve ser vista como um caminho necessário e urgente para a construção de uma escola que não apenas ensina, mas que também emancipa, acolhe, protege e transforma. É por meio dela que podemos contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a dignidade humana em sua plenitude.

7. Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade – Educação Infantil. 2.** ed. São Paulo: SME/COPEd, 2022.
- SÃO PAULO (Município). **Educação Integral: política São Paulo Educadora**. São Paulo: SME/COPEd, 2020.
- SILVA, Nilma Lino Gomes da. **Educação e relações raciais: na prática pedagógica da educação infantil**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISANGELA OLIVEIRA SOARES

Resumo

A educação inclusiva, alicerçada em princípios de equidade e respeito à diversidade, tem se consolidado como um direito fundamental e um imperativo ético e pedagógico. Este artigo discute a inclusão no contexto da educação infantil, etapa crucial do desenvolvimento humano.

São analisados os marcos legais, os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, a formação docente e as práticas pedagógicas que promovem uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

Nesse sentido, a educação infantil deve ser concebida como um espaço de acolhimento, valorização das diferenças e promoção do desenvolvimento integral. A implementação de uma educação inclusiva nessa etapa exige não apenas o cumprimento das legislações vigentes, mas também uma mudança de paradigma nas concepções sobre infância, aprendizagem e diversidade.

É fundamental que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma a garantir a participação ativa de todas as crianças, com o apoio de recursos acessíveis, estratégias diferenciadas e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre educadores, famílias e profissionais de apoio.

Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma diretriz legal para se tornar uma

ação concreta de justiça social e de reconhecimento do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação infantil; Inclusão escolar; Diversidade; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, abrangendo o atendimento a crianças de 0 a 5 anos. Nesse período, ocorrem importantes aquisições cognitivas, afetivas, sociais e motoras. A inclusão, nesse contexto, exige um olhar sensível às diferenças individuais e o compromisso com uma proposta pedagógica que respeite a diversidade.

É imprescindível que os ambientes escolares sejam planejados para acolher todas as crianças, considerando suas especificidades e potencialidades, de modo a garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

A atuação dos profissionais da educação deve ser pautada em práticas reflexivas, que reconheçam e valorizem a singularidade de cada criança, rompendo com modelos homogêneos de ensino que historicamente marginalizaram sujeitos com deficiência ou em situação de vulnerabilidade.

Além disso, a parceria com as famílias e o investimento em formação continuada dos docentes são fatores determinantes para o sucesso de uma educação inclusiva de qualidade.

A construção de uma cultura escolar inclusiva, desde os primeiros anos, contribui para o desenvolvimento de atitudes de empatia, solidariedade e respeito mútuo entre as crianças, formando sujeitos mais conscientes e preparados para conviver com a diversidade em todas as suas formas.

3. Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

O Brasil possui um arcabouço legal robusto que respalda a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe a educação de todos os alunos em classes comuns do ensino regular. Esses documentos, em conjunto com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmam a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais em garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, desde a educação infantil.

Tais normativas rompem com a lógica da exclusão e da segregação, ao defenderem um modelo educacional centrado na valorização das diferenças e na superação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e comunicacionais. Na prática, essas legislações orientam a organização das escolas para que sejam ambientes inclusivos, com infraestrutura acessível, formação docente continuada e atuação de profissionais de apoio, como os cuidadores e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios relacionados à efetivação dessas diretrizes, especialmente na educação infantil, onde muitas vezes a inclusão é compreendida de forma limitada ou negligenciada por falta de preparo das equipes pedagógicas.

Assim, torna-se essencial fortalecer a articulação entre teoria e prática, assegurando que os princípios legais sejam traduzidos em ações concretas que garantam o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida escolar.

4. Princípios da Educação Inclusiva na Infância

A educação inclusiva na infância fundamenta-se em princípios como: a valorização das diferenças, o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança, o direito à participação plena e efetiva e o compromisso com a equidade. A escola deve se organizar para acolher a diversidade, eliminando barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Essa organização requer uma abordagem pedagógica intencional, que favoreça o desenvolvimento de práticas educativas capazes de atender às necessidades de todas as crianças, garantindo-lhes acesso ao currículo e participação ativa nas atividades escolares.

Nesse contexto, a escuta sensível e atenta torna-se um elemento essencial, pois permite compreender as expressões, os desejos e os modos próprios de ser e aprender de cada criança. A promoção de um ambiente inclusivo na educação infantil envolve, ainda, a construção de relações baseadas no afeto, no respeito mútuo e na cooperação, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil.

É importante destacar que a inclusão não é responsabilidade exclusiva de um único profissional, mas de toda a comunidade escolar, exigindo trabalho colaborativo entre educadores, gestores, famílias e especialistas.

Além disso, a presença de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras condições específicas nas turmas de educação infantil contribui para ampliar a visão de mundo das demais crianças, favorecendo a construção de valores como a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Portanto, investir em uma educação inclusiva desde os primeiros anos de escolarização não apenas garante direitos, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais humana, justa e democrática.

5. O Papel do Professor na Educação Infantil Inclusiva

O professor exerce papel central no processo de inclusão. Sua formação inicial

e continuada deve contemplar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as especificidades das deficiências, as estratégias pedagógicas inclusivas e os recursos de acessibilidade. A prática reflexiva, o planejamento colaborativo e a abertura para o trabalho interprofissional são essenciais.

O professor da educação infantil precisa atuar como mediador das interações sociais e das aprendizagens, criando ambientes acolhedores e desafiadores, que respeitem as singularidades de cada criança. É necessário que ele tenha sensibilidade para reconhecer as necessidades específicas e adaptar as propostas pedagógicas, garantindo a participação efetiva de todos.

Além disso, o docente deve ser capaz de construir uma postura ética, empática e investigativa, compreendendo que a inclusão não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma atitude diante das diferenças. O trabalho colaborativo com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), terapeutas, cuidadores e famílias é fundamental para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, transtornos do espectro autista ou outras condições específicas.

A escuta ativa e o respeito às múltiplas infâncias também são competências fundamentais, pois possibilitam a construção de vínculos positivos e promovem o sentimento de pertencimento. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para assumir um papel de facilitador e promotor de experiências significativas, onde todas as crianças possam se desenvolver e aprender juntas, com dignidade, respeito e igualdade de oportunidades.

Para isso, é imprescindível que as políticas públicas valorizem a formação docente contínua, forneçam suporte pedagógico e garantam condições adequadas de trabalho, contribuindo para a efetivação de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

6. Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil

As práticas pedagógicas inclusivas devem estar centradas na brincadeira, na interação e na experiência. É fundamental oferecer materiais diversos, propor

atividades acessíveis e adaptar o currículo de forma a garantir a participação de todos. O uso de tecnologias assistivas, a mediação individualizada e o apoio de profissionais especializados potencializam a inclusão.

Essas práticas devem considerar as múltiplas formas de expressão e aprendizagem, valorizando diferentes linguagens — como a oral, a corporal, a visual e a musical — e reconhecendo que cada criança possui um modo singular de perceber, agir e se relacionar com o mundo.

O planejamento pedagógico inclusivo demanda intencionalidade por parte do professor, que deve propor situações de aprendizagem abertas, flexíveis e sensíveis às necessidades individuais. O ambiente educativo precisa ser estruturado para favorecer a autonomia e a exploração, com cantinhos temáticos, materiais manipuláveis, jogos adaptados e recursos sensoriais que estimulem o desenvolvimento integral.

A brincadeira, como eixo norteador da educação infantil, deve ser acessível a todas as crianças, promovendo a convivência, a imaginação, a criatividade e a cooperação. Além disso, é importante destacar que práticas pedagógicas inclusivas não se restringem a estratégias voltadas exclusivamente às crianças com deficiência, mas dizem respeito à construção de uma cultura escolar acolhedora, participativa e democrática, onde todas as infâncias tenham voz e vez.

A articulação entre o professor regente, o professor do AEE, a equipe gestora e as famílias é essencial para identificar barreiras à aprendizagem e implementar ações que assegurem a equidade. Ao reconhecer a diversidade como um valor educativo, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e solidários, desde os primeiros anos de vida.

7. Desafios e Possibilidades da Inclusão na Educação Infantil

Entre os desafios enfrentados estão a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos materiais e humanos, as barreiras atitudinais e a resistência à mudança de paradigmas. Muitas vezes, a inclusão

ainda é compreendida como um favor ou como uma adaptação pontual, e não como um direito assegurado por lei e como um princípio estruturante da prática pedagógica.

Soma-se a isso a ausência de apoio técnico e pedagógico, como a inexistência de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos espaços de educação infantil, a falta de acessibilidade arquitetônica e a pouca valorização da escuta das crianças e de suas famílias no processo educativo. Entretanto, mesmo diante desses obstáculos, existem possibilidades concretas para transformar a realidade e efetivar uma educação infantil inclusiva e de qualidade.

A construção coletiva de projetos político-pedagógicos inclusivos, que contemplem a diversidade como eixo central da proposta curricular, é um passo essencial. O fortalecimento da formação docente — tanto inicial quanto continuada — com ênfase na perspectiva da educação inclusiva, permite que os professores desenvolvam práticas mais sensíveis, críticas e colaborativas.

A articulação com as famílias, compreendidas como parceiras no processo educativo, amplia a rede de apoio e favorece a identificação precoce de necessidades específicas, bem como o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas. Além disso, a implementação de políticas públicas que assegurem financiamento, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adequados e a presença de equipes multiprofissionais é fundamental para garantir condições reais de inclusão.

Quando os desafios são enfrentados de forma integrada e colaborativa, a inclusão deixa de ser um ideal distante e passa a ser uma prática concreta, transformadora e possível. A partir de uma perspectiva democrática e humanizadora, a educação infantil pode, assim, cumprir seu papel como espaço privilegiado para a promoção da equidade, do respeito às diferenças e da formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e socialmente engajados.

8. A Participação da Família e da Comunidade

A parceria com as famílias e a integração com a comunidade são fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. A escola deve promover o diálogo, valorizar os saberes familiares e criar espaços de participação ativa. A inclusão é uma responsabilidade coletiva. Quando a família é acolhida, ouvida e envolvida no cotidiano escolar, torna-se possível construir vínculos de confiança que favorecem o desenvolvimento integral da criança e fortalecem o processo de aprendizagem.

A escuta ativa das famílias permite compreender as especificidades de cada criança, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais efetivas e humanizadas. Além disso, reconhecer os saberes e as vivências das famílias contribui para a construção de uma prática educativa mais democrática, que respeita a pluralidade cultural e social dos contextos nos quais as crianças estão inseridas.

A atuação integrada entre escola, família e comunidade amplia as possibilidades de enfrentamento às barreiras à inclusão, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A participação comunitária pode se dar por meio de conselhos escolares, reuniões participativas, oficinas, eventos culturais e ações intersetoriais com os serviços de saúde, assistência social e demais instituições locais.

Cabe à escola desenvolver ações que aproximem as famílias da proposta pedagógica, criando uma cultura de pertencimento e de corresponsabilidade. A família não deve ser vista apenas como informante ou coadjuvante, mas como parte ativa do processo educativo e da construção de uma escola inclusiva.

Quando há colaboração mútua, respeito e diálogo entre todos os envolvidos, é possível promover experiências escolares mais significativas, equitativas e acolhedoras. Assim, a inclusão torna-se um compromisso ético que extrapola os muros da escola e se insere no tecido social como um valor coletivo, sustentado por relações de solidariedade, respeito às diferenças e compromisso com a justiça social.

9. Considerações Finais

A educação inclusiva na infância é uma oportunidade de transformação social, de promoção da cidadania e de construção de uma sociedade mais justa. Superar os desafios exige compromisso político, investimento em formação e a crença no potencial de todas as crianças.

A inclusão, nesse contexto, não deve ser vista como um favor ou uma exceção, mas como a concretização de um direito humano fundamental, assegurado por legislações nacionais e internacionais.

É na educação infantil que se lançam as bases para a convivência democrática, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade como riqueza social e pedagógica. A escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças, reconhecendo suas singularidades, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem e promovendo o sentimento de pertencimento.

Para isso, é indispensável que as instituições de educação infantil desenvolvam projetos político-pedagógicos comprometidos com a inclusão, garantindo acessibilidade física, comunicacional e curricular, além de promoverem a articulação entre educadores, famílias, profissionais de apoio e comunidade.

Investir na educação inclusiva desde os primeiros anos é também investir em uma sociedade menos excludente, mais solidária e mais ética. É preciso acreditar que toda criança é capaz de aprender, se desenvolver e contribuir com o meio em que vive, desde que lhe sejam oferecidas as condições necessárias.

Assim, reafirma-se que a construção de uma escola inclusiva começa com a disposição de ouvir, acolher, adaptar, planejar coletivamente e, sobretudo, reconhecer a dignidade de todas as infâncias.

10. Referências Bibliográficas

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Nacional para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GROSSI, M. A. Políticas de inclusão e formação docente: desafios para a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230054, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- OLIVEIRA, M. A. R. Educação infantil: a importância do brincar na inclusão. Revista Educação e Realidade, v. 39, n. 2, p. 585-604, 2014.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. A educação infantil na perspectiva da inclusão. Campinas: Papirus, 2012.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Educação inclusiva: princípios, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Suporte à inclusão: estratégias para uma escola eficaz para todos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALAS DE AULA REGULARES

ERICA MARIA OLIVEIRA DO CARMO

Resumo

A educação inclusiva no Brasil tem avançado ao longo dos anos, impulsionada por políticas públicas que visam garantir a igualdade de oportunidades para alunos com necessidades especiais. Este artigo busca discutir as estratégias e desafios na integração de alunos com diferentes condições, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) e altas habilidades/superdotação, nas salas de aula regulares. A partir de uma análise crítica das políticas educacionais, estratégias pedagógicas e barreiras enfrentadas, o texto propõe soluções para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, considerando as especificidades dessas condições no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, TDAH, Deficiência Intelectual, Altas habilidades, Brasil.

Abstract

Inclusive education in Brazil has made progress over the years, driven

by public policies aimed at ensuring equal opportunities for students with special needs. This article discusses strategies and challenges in the integration of students with various conditions such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Intellectual Disabilities (ID), and giftedness/talents into regular classrooms. Through a critical analysis of educational policies, teaching strategies, and barriers faced, this text proposes solutions for the realization of quality inclusive education, considering the specificities of these conditions in the Brazilian context.

Keywords: Inclusive education, Autism Spectrum Disorder, ADHD, Intellectual Disabilities, Giftedness, Brazil.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil tem sido uma das bandeiras de políticas públicas na última década, com o intuito de garantir que alunos com necessidades especiais (NE) possam aprender em igualdade de condições com seus pares, sem segregação. Contudo, a efetivação dessa inclusão enfrenta desafios significativos, seja pela falta de estrutura nas escolas, resistência de professores ou dificuldades no planejamento pedagógico adaptado. As condições mais recorrentes no Brasil, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Deficiência Intelectual (DI) e as altas habilidades/superdotação, apresentam especificidades que exigem uma abordagem diferenciada dentro das salas de aula regulares.

Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias e desafios da integração de alunos com essas condições no sistema educacional brasileiro, bem como propor soluções para a melhoria da prática pedagógica e do ambiente escolar inclusivo. A partir dessa análise, busca-se compreender como a escola pode se adaptar para garantir a participação plena e igualitária desses alunos, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Objetivo

O objetivo deste artigo é discutir as estratégias pedagógicas e os desafios na implementação da educação inclusiva no Brasil, com foco nas condições de TEA, TDAH, DI e altas habilidades. A partir dessa discussão, pretende-se identificar as principais barreiras e apresentar sugestões para a superação dessas dificuldades, com base em uma abordagem crítica da literatura recente e das práticas educativas.

1. A Importância da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Brasileira e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que propõem a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças. A inclusão não se limita apenas à presença do aluno com deficiência na escola, mas envolve a transformação do ambiente educacional para que todos, com ou sem deficiência, possam aprender de maneira eficaz. Mantoan (2003) destaca que a inclusão é um valor social, pois promove o respeito às diversidades e fortalece a convivência entre as diferenças. No Brasil, as políticas públicas têm se esforçado para garantir esse direito, mas ainda há muito a ser feito para que a inclusão seja de fato efetiva.

2. Estratégias para a Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais

Para garantir que alunos com necessidades especiais possam se integrar com sucesso nas salas de aula regulares, é necessário adotar estratégias pedagógicas diferenciadas. Essas estratégias devem ser planejadas de acordo com as condições específicas de cada aluno, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Deficiência Intelectual (DI) e as altas habilidades.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): A inclusão de alunos com TEA exige práticas pedagógicas específicas, como o uso de recursos visuais, rotinas

estruturadas e a adaptação do ambiente escolar para reduzir estímulos sensoriais. É fundamental a conscientização dos colegas e a promoção de um ambiente de respeito e acolhimento (SANTOS, 2015).

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Alunos com TDAH necessitam de uma organização clara e objetiva do espaço e do tempo. Estratégias como o uso de instruções diretas, a criação de atividades dinâmicas e a realização de intervalos para movimentação são fundamentais para a aprendizagem eficaz (CARVALHO, 2017).

Deficiência Intelectual (DI): A DI demanda um acompanhamento mais próximo e uma adaptação dos materiais didáticos. Atividades lúdicas e práticas são recomendadas, além de um trabalho conjunto com especialistas como psicopedagogos e terapeutas (SAVIANI, 2013).

Altas habilidades/superdotação: Para alunos com altas habilidades, é necessário um currículo enriquecido, com atividades que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. A diferenciação do ensino e o agrupamento por interesse são formas de atender essas necessidades (BRASIL, 2008).

3. Desafios da Inclusão Escolar

A implementação da educação inclusiva no Brasil encontra diversos obstáculos, que variam desde a falta de infraestrutura até barreiras sociais e culturais. Os principais desafios incluem:

Falta de infraestrutura adequada: Muitos estabelecimentos de ensino ainda não estão estruturados para atender às necessidades de alunos com deficiência ou condições como TEA, TDAH e DI. A falta de acessibilidade física, materiais didáticos adaptados e recursos tecnológicos é um problema persistente nas escolas brasileiras (FIRMAN, 2008). Além disso, a escassez de recursos humanos, como auxiliares de classe e terapeutas, agrava essa

situação (CARVALHO, 2017).

Resistência dos educadores e da comunidade escolar: A resistência à inclusão escolar é uma realidade em muitas escolas, alimentada por preconceitos e falta de formação específica. Muitos educadores ainda têm dificuldades em lidar com as diferenças e não sabem como adaptar suas metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos com TEA, TDAH ou DI (SAVIANI, 2013). A formação continuada é fundamental para mudar essa realidade, mas, muitas vezes, ela não é suficiente ou não é bem aplicada (MANTOAN, 2003).

Sobrecarga de trabalho para os professores: A inclusão exige que os professores modifiquem suas práticas pedagógicas, o que pode sobrecarregar ainda mais sua rotina, especialmente quando as turmas são grandes e os recursos são escassos (ALMEIDA, 2010). Para os alunos com TDAH e altas habilidades, por exemplo, a diferenciação do ensino e a adaptação das avaliações demandam tempo e planejamento, o que pode ser um desafio adicional para os professores.

4. O Papel da Família no Processo de Inclusão

A inclusão escolar não pode ser vista apenas como uma responsabilidade da escola, mas como uma tarefa compartilhada entre a família, a escola e a comunidade. A parceria entre pais e educadores é crucial para o sucesso da inclusão, pois a família pode fornecer informações importantes sobre as necessidades específicas do aluno e colaborar na adaptação de estratégias pedagógicas (SANTOS, 2015). Além disso, a família tem um papel importante na redução do estigma social, trabalhando para que a inclusão se estenda para o ambiente doméstico e social (ALMEIDA, 2010).

No contexto das condições mais recorrentes, como o TEA e o TDAH, a família deve ser orientada para entender as necessidades de seu filho e ser parte ativa no processo de adaptação escolar. Em relação aos alunos com

altas habilidades, é importante que a família também compreenda a necessidade de oferecer desafios intelectuais que estimulem o desenvolvimento pleno dessas capacidades (CARVALHO, 2017).

5. A Avaliação na Educação Inclusiva: Flexibilidade e Adaptabilidade

A avaliação é um dos pilares fundamentais para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar. No entanto, no contexto da educação inclusiva, essa prática precisa ser repensada, visto que os métodos tradicionais de avaliação não conseguem capturar adequadamente as diferentes formas de aprendizagem e os progressos de alunos com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)** e **Deficiência Intelectual (DI)**. O sistema tradicional de avaliação, frequentemente baseado em provas padronizadas e exames de múltipla escolha, mede habilidades homogêneas, sem considerar as especificidades de cada aluno (CARVALHO, 2017).

Por isso, a avaliação inclusiva deve ser flexível, adaptada e voltada para as singularidades de cada estudante. A proposta é utilizar métodos alternativos que permitam a mensuração do progresso individual, respeitando os tempos e estilos de aprendizagem de cada aluno. Entre as abordagens mais eficazes para a avaliação inclusiva estão a avaliação formativa, os portfólios e as observações contínuas. Esses métodos não se limitam a medir o resultado final do aprendizado, mas acompanham a jornada do aluno, permitindo ajustes no processo pedagógico e promovendo uma análise mais holística e personalizada (ALMEIDA, 2010; MANTOAN, 2003).

Avaliação Formativa: Um Olhar Contínuo sobre o Desenvolvimento

A avaliação formativa é um dos modelos mais recomendados para a educação inclusiva. Diferentemente da avaliação somativa, que ocorre ao final de um período de aprendizado e busca medir se o aluno atingiu os objetivos propostos, a avaliação formativa tem um caráter continuado e processual. Ela se concentra no acompanhamento constante do desenvolvimento do aluno, permitindo que o educador faça intervenções pedagógicas sempre que necessário, ajustando o ritmo de ensino e as estratégias utilizadas (SAVIANI, 2013).

Para alunos com TEA, por exemplo, essa abordagem permite que o professor ajuste a comunicação, o ritmo de trabalho e os recursos pedagógicos de forma mais eficaz. Segundo Carvalho (2017), a avaliação formativa é um recurso valioso, pois ela adapta-se aos diferentes estilos de aprendizagem e permite que o educador observe e compreenda as particularidades do aluno ao longo do processo de aprendizagem, em vez de avaliar unicamente os resultados finais.

Portfólios: A Avaliação da Trajetória de Aprendizagem

Outro método eficaz de avaliação no contexto da inclusão é o uso de portfólios. Este instrumento permite que o aluno reúna e organize evidências de seu progresso acadêmico ao longo do tempo. No caso de alunos com Deficiência Intelectual ou TDAH, os portfólios oferecem uma maneira de documentar todas as pequenas vitórias e avanços que muitas vezes não são capturados por avaliações tradicionais (ALMEIDA, 2010).

Os portfólios também podem incluir autocríticas do próprio aluno sobre seu desempenho, o que é uma forma importante de empoderamento. Ao refletir sobre suas conquistas e desafios, o aluno se torna um agente ativo do seu processo de aprendizagem. Santos (2015) destaca que, além de ser uma ferramenta de avaliação, o portfólio também ajuda a promover a autonomia e a responsabilidade do estudante sobre sua jornada educativa.

Observações Contínuas: O Feedback como Instrumento de Melhoria

As observações contínuas consistem em um acompanhamento sistemático e diário do comportamento, atitudes e progresso dos alunos. Essa abordagem permite que o professor registre informações qualitativas sobre o desenvolvimento de seus alunos, destacando aspectos emocionais, sociais e cognitivos que podem influenciar diretamente o aprendizado. No caso de alunos com TDAH, por exemplo, as observações contínuas permitem que o educador identifique os momentos de maior concentração e os períodos de distração, ajustando suas estratégias pedagógicas para otimizar o ambiente de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Santos (2015) afirma que a observação contínua não deve ser vista como uma simples coleta de dados, mas como uma ferramenta de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino e uma intervenção precoce sempre que necessário.

A Avaliação como Ferramenta de Inclusão

A avaliação no contexto da educação inclusiva deve ser encarada como uma ferramenta de inclusão e não de exclusão. Ela deve considerar não apenas as habilidades cognitivas dos alunos, mas também suas dimensões emocionais, sociais e comportamentais. A avaliação inclusiva busca um olhar holístico sobre o aluno, reconhecendo suas dificuldades e suas potencialidades. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar não pode ser limitada ao simples fato de colocar um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular. É necessário que a escola desenvolva práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas, e a avaliação é uma das ferramentas que deve ser constantemente ajustada para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e sucesso.

6. Caminhos para a Superação dos Desafios

Superar os desafios da educação inclusiva exige um esforço colaborativo de diversos atores, como o governo, as escolas, as famílias e a sociedade. A implementação de estratégias eficazes para garantir a inclusão plena e a equidade de oportunidades para alunos com necessidades especiais — incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) e altas habilidades — passa necessariamente pela adaptação do sistema educacional e pela criação de um ambiente de aprendizado que valorize as diferenças. As estratégias a seguir são fundamentais para superar as barreiras enfrentadas.

Investir em Infraestrutura e Recursos Pedagógicos Adaptados

Uma das principais dificuldades na implementação da educação inclusiva no Brasil é a infraestrutura inadequada nas escolas. Muitas escolas, principalmente nas áreas mais afastadas, carecem de recursos materiais e tecnológicos para atender alunos com necessidades especiais. Isso inclui a falta de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, audiobooks, equipamentos de comunicação alternativa, e materiais pedagógicos adaptados para alunos com Deficiência Intelectual (DI), TEA e TDAH. O investimento em tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados é crucial para que esses alunos possam aprender de forma mais independente e eficaz.

Além disso, a acessibilidade física das escolas deve ser garantida. Isso implica em adequações como rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalizações visíveis e outros ajustes para que os alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida possam navegar pelos ambientes escolares sem dificuldades. Esses investimentos são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizado e que a escola seja

realmente um espaço inclusivo e acessível (ALMEIDA, 2010).

Formação Continuada de Professores

Outro desafio crítico da educação inclusiva é a falta de formação específica para os educadores. Muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade que caracteriza uma sala de aula inclusiva, especialmente em relação a alunos com TEA, TDAH ou altas habilidades. Embora a formação inicial do docente inclua uma abordagem geral sobre a educação inclusiva, a realidade do dia a dia exige um aperfeiçoamento constante.

A formação continuada deve ser estruturada para proporcionar aos professores conhecimentos práticos e teóricos sobre as condições mais comuns em sala de aula, como o TEA, o TDAH, a Deficiência Intelectual e as altas habilidades. Essa formação deve abordar não só as características dessas condições, mas também estratégias pedagógicas eficazes para promover a participação de todos os alunos. Isso inclui o uso de metodologias diferenciadas, ensino colaborativo, ensino individualizado, e a criação de planos de ensino que considerem as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Além disso, as escolas devem incentivar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos professores, que são essenciais para lidar com as situações desafiadoras de uma sala de aula inclusiva. Esses profissionais devem aprender a trabalhar com a diversidade de formas de aprendizagem, respeitando as limitações e as potencialidades dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia e o empoderamento dos estudantes (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2017).

Fortalecer a Parceria entre Escola e Família

A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso da

educação inclusiva. Quando há um diálogo constante entre ambos os lados, é possível um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento do aluno, seja no ambiente escolar ou no familiar. Muitas vezes, as famílias enfrentam dificuldades para entender as necessidades dos filhos, especialmente quando se trata de alunos com TEA, TDAH ou DI, o que pode gerar frustração e desorientação.

As escolas devem criar canais de comunicação eficazes com as famílias, oferecendo apoio psicológico e orientação pedagógica para os pais. Além disso, é importante que os professores ofereçam estratégias práticas sobre como os pais podem apoiar a aprendizagem dos filhos em casa, seja por meio de atividades lúdicas, rotinas de estudo ou ajustes comportamentais. No caso de alunos com altas habilidades, a comunicação com a família também é essencial para garantir que o aluno receba desafios acadêmicos adequados e tenha um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas competências (SANTOS, 2015).

Adotar Sistemas de Avaliação Mais Flexíveis e Inclusivos

A avaliação do aprendizado de alunos com necessidades especiais é um dos maiores desafios da educação inclusiva. As avaliações tradicionais, baseadas em testes padronizados, frequentemente não conseguem captar as habilidades e os progressos de alunos com TEA, TDAH e DI, pois essas ferramentas são estruturadas para medir competências homogêneas, o que desconsidera as particularidades de cada estudante.

Portanto, é fundamental que as escolas adotem sistemas de avaliação flexíveis, que considerem as especificidades de cada aluno e sua trajetória de aprendizagem. Avaliações como portfólios, observações contínuas e avaliações formativas são essenciais para proporcionar um feedback mais preciso sobre o progresso dos alunos. Esses métodos também possibilitam que os professores ajustem suas estratégias pedagógicas, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas condições, tenham as mesmas

oportunidades de sucesso acadêmico.

A avaliação deve, ainda, ser multidimensional, contemplando não só os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais, pois alunos com necessidades especiais muitas vezes enfrentam desafios emocionais e comportamentais que impactam diretamente no processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação precisa ser mais holística e considerar todas as dimensões do desenvolvimento do aluno (SAVIANI, 2013).

7. Conclusão

A educação inclusiva é uma construção contínua que não apenas visa à inserção de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares, mas também transforma a prática pedagógica, a cultura escolar e a sociedade como um todo. Ela se alinha a uma perspectiva de justiça social, ao garantir a todos, independentemente de suas condições, o direito ao aprendizado em igualdade de condições. No contexto brasileiro, onde as condições de ensino ainda apresentam disparidades regionais e estruturais, a implementação da inclusão enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a resistência de educadores e a sobrecarga do corpo docente. Esses obstáculos, porém, não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como questões que exigem soluções inovadoras, colaboração e compromisso de todos os atores envolvidos.

É fundamental que as políticas públicas se alinhem às necessidades reais das escolas, proporcionando recursos adequados, tecnologias assistivas e formação contínua de professores, para que estes possam lidar com a diversidade de necessidades, seja no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual (DI) ou mesmo alunos com altas habilidades. A educação inclusiva exige que a escola seja mais do que um simples espaço de acolhimento: ela precisa ser um ambiente dinâmico,

flexível e preparado para transformar desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento para todos.

O papel das famílias é igualmente essencial nesse processo. A colaboração estreita entre família e escola é indispensável para o sucesso da inclusão, criando uma rede de apoio que propicie o desenvolvimento integral do aluno. Ao mesmo tempo, é necessário que a sociedade, como um todo, adote uma postura mais inclusiva e respeitosa, desconstruindo estigmas e preconceitos que ainda existem em relação às pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas. A inclusão escolar deve ser vista não apenas como uma responsabilidade legal, mas como uma missão social de construir um futuro mais justo, equitativo e acessível.

A avaliação, frequentemente negligenciada no contexto da inclusão, também desempenha papel crucial nesse processo. Avaliações tradicionais nem sempre são capazes de refletir a verdadeira capacidade de um aluno com necessidades especiais. Dessa forma, é preciso promover práticas avaliativas mais flexíveis e adequadas, que permitam a todos os alunos, independentemente de suas condições, mostrar seu progresso de forma justa e significativa.

Em síntese, a verdadeira inclusão escolar se realiza quando as escolas não apenas acolhem, mas transformam suas práticas pedagógicas para garantir que cada aluno, com suas particularidades, seja considerado e respeitado. Embora os desafios sejam muitos, a construção de um sistema educacional inclusivo é possível, e ela depende da ação conjunta e contínua de todos os setores da sociedade: do governo, das escolas, dos professores, das famílias e dos próprios alunos. A inclusão não é um evento pontual, mas um processo contínuo de adaptação, reflexão e ação. O futuro da educação inclusiva no Brasil está intimamente ligado à capacidade da sociedade de abraçar a diversidade como um valor fundamental, promovendo a igualdade de oportunidades para todos, sem exceção.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. L. **Tecnologias assistivas no contexto educacional**. São Paulo: Editora Universitária, 2010.

ALMEIDA, M. (2010). *Tecnologias assistivas na educação: um enfoque inclusivo*. Editora da Universidade Federal de Goiás.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Brasília, 2015.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, A. F. **TDAH: Desafios e possibilidades na inclusão escolar**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

CARVALHO, M. (2017). *A formação de professores para a educação inclusiva*. Revista Brasileira de Educação, 22(69), 101-115.

FIRMAN, L. **A educação inclusiva e os desafios da diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANTOAN, M. T. **Desafios da educação inclusiva no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

MANTOAN, M. T. (2003). *A inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* Editora Cortez.

SANTOS, A. M. **O Transtorno do Espectro Autista e a Educação Inclusiva**. Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, A. L. (2015). *A parceria escola-família na inclusão escolar: Possibilidades e desafios*. Editora da Universidade Estadual de Campinas.

SAVIANI, D. **Educação inclusiva: aspectos teóricos e práticos**.
Campinas: Editora Autores Associados, 2013.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

FLÁVIA MARIM WIIRA

Resumo

A mediação de conflitos no ambiente escolar é um processo de aprendizagem, o qual trabalha métodos de composição de conflitos junto à comunidade escolar, proporcionando mecanismos que visam construir relações mais sólidas e harmoniosas entre professores e alunos. Este trabalho visa desenvolver atividades educacionais através do ensino dos métodos e ferramentas da mediação de conflitos, e nesse sentido o lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Mediação de Conflitos, Comportamento, Lúdico.

Abstract

The mediation of conflicts in the school environment is a learning process, which works methods of conflict composition with the school community, providing mechanisms that aim to build more solid and harmonious relationships between teachers and students. This work aims to develop educational activities through the teaching of methods and tools of conflict mediation, and in this sense the playfulness in children's education has been one of the instruments that promote a quality learning for the child, from the techniques that promote the development of fundamental skills in this process.

Keywords: Learning, Conflict Mediation, Behavior, Playful.

1- INTRODUÇÃO

Entendendo que a educação e os processos de aprendizagem acontecem através das relações, da comunicação, da troca, na experiência com o outro, discutir-se-á a problemática dos conflitos e permitir-se-á descobrirem uma forma inovadora comunicação positiva e não-violenta. Neste sentido, os resultados iniciais que se extraem das respostas aos questionários aplicados, confirmam o êxito nas atividades lúdicas executadas para conhecimento do instituto da mediação, tendo em vista que 86% dos alunos acreditam em resoluções altamente positivas e tão somente 18% dos alunos demonstraram dificuldades em achar uma solução mais sólida e harmoniosa. Sendo assim, pode-se concluir que o projeto está alcançando seu objetivo, uma vez que além do alto percentual de alunos que demonstram ter absorvidos os conceitos do instituto da mediação, o impacto do conhecimento recém adquirido é altamente positivo na comunidade escolar.

Brincar é o que as crianças pequenas mais fazem quando não estão comendo, dormindo ou obedecendo à vontade dos adultos. As brincadeiras ocupam maior parte de suas horas despertas e isso, pode, literalmente, ser equivalente como o trabalho para a criança (GALLAHUE e OZMUN, 2003 p. 236).

Brincar, ato importantíssimo para o desenvolvimento da criança de todas as idades. A infância é envolvida em atos de brincadeiras e fantasias que são aspectos naturais do ser humano. Predominantes nas crianças, as brincadeiras trazem significados importantes do seu mundo. Mas nem sempre foi assim, no período da idade média, segundo Philippe Ariès a criança "ingressava na sociedade dos adultos"; era vista como um adulto em miniatura e a infância eram quase ignorados e considerados um período de transição curto e sem importância.

Ariès (1981, p.17) fala sobre isso:

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Era uma época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, pois poucos homens percorriam todas as etapas da vida. Os relatos históricos segundo nos contam Ariès (1981), nos mostram que entre os séculos XIV e XVIII, havia uma sociedade sem adolescentes e a vida era dividida em três grandes momentos:

- A infância era considerada apenas um período de dependência;
- A idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países;
- A idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos.

Ou seja, a infância não tinha importância, e a criança poderia inclusive trabalhar.

Crianças e jovens com menos de 18 anos representavam mais de um terço dos trabalhadores nas indústrias têxteis da Inglaterra no início do século XIX e mais de um quarto nas minas de carvão. Apesar da excepcional intensidade do trabalho infantil na Inglaterra, outros países também apresentavam taxas altas de crianças trabalhando por volta de 1830 e 1840, como França, Bélgica e Estados Unidos. Foi Friedrich Fröebel (1782-1852) o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. Ele é conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem se firma no lúdico e valoriza a educação através de jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

[...] Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

E no Brasil, como eram e como são tratadas as crianças?

O trabalho infantil no Brasil em épocas mais remotas tem pouca documentação histórica.

Kassouf (2007) nos diz que no Brasil, os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) de 2005 mostravam que ainda existiam quase

três milhões de crianças e jovens com idade entre 5 e 15 anos trabalhando, isso equivale a 7,8% do total dessa faixa etária.

No Brasil, a partir de dezembro de 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional número 20, a idade mínima de 14 anos, que havia sido estabelecida na Constituição de 1988, passa para 16 anos, salvo na condição de aprendiz entre 14 e 16 anos de idade.

E a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (Unicef, 1959) em seu Princípio VI nos diz que a criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil. E complementa no Princípio VII:

[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

E o brincar, segundo Modesto e Rubio (2014, p. 3), também está previsto na lei:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV-

Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito.

A literatura nos mostra que as ideias de teóricos como Friedrich Fröebel e Jean Piaget, entre outros que serão citados nesse artigo como pesquisadores brasileiros e estrangeiros na área da educação, são bastante difundidas e utilizadas nas escolas de educação infantil.

Assim, esse artigo tem por objetivo descrever de forma sucinta como trabalhar o lúdico em crianças nas faixas etária de 04 a 06 anos, utilizando as ideias de educadores e teóricos da área, tendo como hipótese que, desde tempos remotos até os dias atuais, essas teorias são utilizadas por professores em nossas escolas e que, o brincar traz benefícios para o desenvolvimento da criança

Os jogos e as brincadeiras envolvem e melhoram a convivência entre as pessoas, porque possibilitam o afeto, a alegria dentro das regras do jogo, para todos que estão envolvidos dentro ou fora dos jogos. Eles também melhoram o comportamento dos alunos, além de aproximar e ajudar a prevenir e amenizar os conflitos que poderiam gerar violência.

Há uma cultura de violência que ocorre tanto dentro quanto fora da instituição. É uma realidade que se faz presente no sistema educacional devido às desigualdades sociais e por falta de projetos que permitam a inclusão de jogos cooperativos nas escolas para amenizar individualidade e a competitividade

.O brinquedo é um objeto manipulável que pode ser utilizado em atividades lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem, convidando a criança a aprender de forma prazerosa. Froebel e Piaget são grandes estudiosos nessa área, e esse capítulo pretende abordar suas teorias. O dicionário Aurélio (2002, p. 433) nos diz que o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é toda e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança, e o Referencial curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI- (1998, p.27-28) nos diz que.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel

assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida era dividida em três momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, os adultos. (ARIÈS, 1981).O uso da mão de obra infantil para trabalhar também era frequente e um grande impeditivo do desenvolvimento saudável das crianças. As crianças durante o período da Revolução Industrial, segundo Kassouf (2007) nos dizem mais propriamente em 1861, o censo da Inglaterra mostrava que quase 37% dos meninos e 21% das meninas de 10 a 14 anos trabalhavam.

Kassouf (2007) complementa citando Tuttle (1999) e diz que mais de um terço dos trabalhadores nas indústrias têxteis da Inglaterra e mais de um quarto dos trabalhadores das minas de carvão eram crianças. Bélgica e Estados Unidos não ficavam atrás.

E no Brasil não foi muito diferente, apesar de que, é difícil encontrar muitos relatos históricos documentados sobre trabalho infantil nesses tempos mais remotos da nossa história, mesmo por que, havia a escravidão que não poupava ninguém.

No entanto, Kassouf (2007) nos diz que no Brasil, os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) de 2005 mostravam que ainda existiam quase três milhões de crianças e jovens com idade entre 5 e 15 anos trabalhando. Analisando a PNAD de 2014 (Brasil, 2014), observamos que há cerca de 70 mil crianças na faixa etária de 5 a 9 anos trabalhando.

Essas crianças deveriam estar nas escolas, brincando de bola, ouvindo histórias. Ou seja, tempos remotos e tempos atuais, períodos onde não é dada a devida importância ao brincar. O trabalho infantil é muito mais polêmico e grave do que apenas cercear o direito da criança de brincar, mas é notório que ele

também tira a chance da brincadeira saudável, e isso leva a criança a se tornar um adulto com possíveis problemas.

Mas foi Friedrich Fröbel (1782-1852) o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. Ele é conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem se firma no lúdico e valoriza a educação através de jogos e brincadeiras.

2- FRIEDRICH E FROEBEL

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas. Tornou-se professor muito jovem e fundou sua primeira escola no ano de 1816 na cidade alemã Griesheim. Foi ele quem deu origem ao nome “jardim da infância”, pois acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais.

Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças.

Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Fröbel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha:

Kishimoto (2002; p. 64).

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delinea a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da

jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

Porém, Fröebel embasava sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, acreditava que a natureza era a manifestação de Deus no mundo terreno e expressava a unidade de todas as coisas.

Segundo nos diz Ferrari (2008):

Froebel apontava que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada elemento afeta o demais e é por eles também afetado e por isso, segundo nos conta a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia pelos quais as crianças alcançariam a própria identidade e sua ligação com o eterno

3- JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896- 1980), foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano. Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

- **Sensório-Motor (0-24 meses):** Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irão desenvolver a base do seu autoconceito. A criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.
- **Pré-operacional (2-7 anos):** Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a

criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores. Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico. O egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas. Nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

- Operacional-concreto (7-12 anos): Esse período se destaca como o declínio do egocentrismo intelectual e o crescimento do pensamento lógico, pois é nessa idade que a criança inicia na escola. É nesse período que a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade. A criança agora pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema. A operação que antes levava alguns minutos, agora é resolvida rapidamente.
- Operacional-formal (12 anos em diante): A presença do objeto vai sendo gradativamente substituído por hipóteses e deduções, o objeto é reconstruído internamente em todas as suas propriedades físicas e lógicas. A criança passa a operar com a imaginação e o pensamento formal, e seu pensamento assume um caráter hipotético-dedutivo. Essa fase envolve crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Uma das características mais importantes desse período é o pensamento é a mobilidade/flexibilidade.

Ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o

desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

E ao falar sobre o brincar, Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

Santos (2010, p. 23) assim escrevem, sobre o pensamento piagetiano:

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto falando sobre jogo do exercício, jogo simbólico e jogo de regras sendo que, o jogo de exercício manifesta-se de zero a dois anos, representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento

Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos.

Já em se tratando do jogo de regras, este refere-se a criança quando começa a se interessar pelas regras; permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia. Vale a pena ressaltar que para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais

O brinquedo é um objeto manipulável que pode ser utilizado em atividades lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem, convidando a criança a aprender

de forma prazerosa. Froebel e Piaget são grandes estudiosos nessa área, e esse capítulo pretende abordar suas teorias.

4- JOGOS COOPERATIVOS

A ludicidade está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento e a aprendizagem, sobre isso, Vygotsky (1994, p.113) nos diz que a criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”.

É através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa. A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, é importante para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos. O ato de brincar estimula o uso da memória

E complementa nos dizendo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

Salomão (2007) fala sobre o lúdico nas diversas faixas etárias:

De 2 a 3 anos: necessidade de manipular materiais variados, precisam desenvolver seus músculos e sua imaginação, estimular a sua criatividade, necessitam conviver com outras crianças. Gostam de brincar mais sozinhos e seu principal interesse é descobrir o próprio corpo.

De 4 a 6 anos: gostam de ser elogiadas, exigem troca constante de ações, precisam de regras e limites que desafiam a sua imaginação, adoram mostrar o que sabem fazer e estão descobrindo o prazer de brincar com outras crianças.

De 7 a 9 anos: tem grande precisão de movimento, é uma etapa de incentivo aos esportes, necessitam de incentivo para o convívio social, precisam de motivação para o desenvolvimento do intelecto com ações que os levem a reflexões.

De 10 a 12 anos: tem grande interesse por atividade ao ar livre, jogos de equipe, necessitam de autonomia.

A autora enfatiza que o educador tem um papel essencial no desenvolvimento da criança nas faixas etárias menores, o que inclui a faixa etária de 4 a 6 anos, pois cabe a nós educadores, auxiliar o aluno no ato de brincar, pois Andrade Filho (2006) nos diz que a ocupação do espaço potencial pela criança ao brincar/jogar revela um processo de aquisição paulatino.

Andrade Filho (2006) relata que primeiro a criança tem visão subjetiva do brinquedo e o professor interfere no sentido de apresentar-lhe o objeto; em seguida, o objeto é rejeitado, aceito e, depois, concretamente percebido pela criança.

E o autor complementa citando Winnicott (1975 p. 71):

Nesse instante, em um espaço potencial que o autor denomina “playground intermediário”, se não houver impedimentos, a criança tem uma experiência de onipotência ou controle mágico do objeto. “A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”

E Andrade Filho (2006) continua nos mostrando através da citação de Winnicott (1975, p.75) a importância da interação entre professor e aluno na faixa etária abordada nesse artigo:

Essa experiência funda alicerces de confiança entre a criança e o adulto/professor que lhe cuida; ato contínuo, a criança sente-se segura na presença de alguém que lhe inspira confiança; por fim, é capaz de aceitar brincar de/com algo proposto por um adulto, quase de forma compartilhada. É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia.

Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar.

Ou seja, a brincadeira é uma linguagem natural da criança, apesar de que em tempos remotos tenha sido ignorada.

Hoje, está bem compreendida e o jogo e o brinquedo são fatores de desenvolvimento infantil, isso é consenso entre teóricos mais antigos e os mais atuais como descrevemos nesse artigo.

Um cuidado preciso ser tomado nos dias de hoje, as lojas de brinquedos está recheado de brinquedos eletrônicos, filmes que distraem as crianças e as tolhem do direito de correr, pular, gritar. Não podemos nos deixar levar e acreditar que a tecnologia possa substituir as brincadeiras, e como educadores, devemos levar essa informação aos pais e familiares.

Brincar foi e sempre será fundamental para o desenvolvimento da criança.

6- EDUCAÇÃO

A educação manifesta-se em todo processo pedagógico onde a criança consegue ser protagonista da sua autonomia. Todos os seres humanos têm o direito à educação para desenvolver a capacidade mental.

Segundo o dicionário Aurélio (1988, p. 234), educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”.

Para Krishna (2006, p. 21-22), a receita para boa educação não pode ser idêntica em todos os países. Cada cultura, cada local, cada escola deve trabalhar de maneira particular. Cada ser humano tem sua maneira para compreender e entender a educação. Contudo, geralmente é na escola que a criança consegue desenvolver com as intervenções pedagógicas.

Ainda, segundo Krishna (2006, p. 24), “A verdadeira responsabilidade da educação é revelar à criança toda beleza da vida, e há grande beleza na arte, na literatura, na ciência, na matemática, na música, nos jogos e nos esportes, na natureza e nos relacionamentos.” Através da educação podemos romper todas as barreiras para conhecer a vida, muitas vezes desconhecida por falta de oportunidade e conhecimento capaz de promover e intervir na realidade.

Segundo o pensador John Locke (1632-1704), o papel da educação é ser um instrumento de formação, tanto da mente quanto da moral de todo indivíduo. Afirma, ainda, em sua obra intitulada Pensamentos sobre a Educação, que todos nascem iguais, dotados de razão, mas, ao mesmo tempo, todos têm caráter diferenciado. Dessa forma, ele pressupôs uma educação que deve ser individual. (LOCKE, 1988).

7- CONFLITO

O Conflito é a oposição ou desacordo entre pessoas em relação com um mesmo assunto ou tema. É preciso reconhecer o início do conflito e de seus motivos. Saber a causa do desacordo e propiciar estratégias não violentas para solucionar o conflito, quando não se consegue resolver, criar algumas situações.

Almeida (2009) afirma que: “Entramos no conflito com uma atitude de competitividade. Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis”.

A resolução de conflitos através do jogo cooperativo é um método indutivo de aprendizagem baseado na busca e descobrimento, por parte das crianças, dando respostas e soluções às questões planejadas em torno do problema.

8- SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA:

Mediante a leitura sobre o assunto, apareceram sugestões de atividades para a resolução de conflitos, mais especificamente nas escolas. Dentre as mais abordadas foram:

- Estudo de Conflitos;
- Busca de noticiais sobre situações conflitos, classificá-lo (sociais, políticos etc.),
- Investigação de um conflito (as causas que provocaram);
- Quais as principais causas dos conflitos;
- Conflito no nosso âmbito, território;
- Escrever um artigo descrevendo: feitos, opiniões, soluções, etc.;
- Visualizar e analisar conflitos próximos através de dramatizações marionetes, jogos de rol.
- Círculos para compartilhar ideias ou sentimentos sobre uma foto, um fato, uma música; Jogos de tomada de decisões rápida;

- Histórias que representam situações de conflitos e como solucionar;
- Análise de filmes, documentários que resolvam conflitos;
- Representações através da dramatização;
- Finais diferentes para história de conflitos;
- Jogos de tabuleiros cooperativos.

A mediação pode ser um veículo muito importante que pode ajudar nos conflitos, principalmente no espaço escolar, onde, em alguns momentos pode ser visto como inadequado.

Mediação é uma ferramenta que está sendo muito utilizada para resoluções dos conflitos e também para as negociações com intervenção de neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio ou conflito encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. (JARES, 2002).

Para a mediação no contexto escolar se desenvolva será necessária uma mudança de comportamento de todos, principalmente dos funcionários e alunos. Todos precisam ser sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais.

Há espaço no currículo escolar para acrescentar um projeto de mediação para os alunos e professores construir juntos para melhorar os conflitos e violência na escola. (SALES; ALENCAR, 2005).

Segundo Chrispino (2007), é possível pensar na introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar, o que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera do jovem no conjunto de comportamentos sociais. De outra forma, é dizer ao jovem e à criança que suas diferenças podem transformar-se em protagonismo, partindo do pressuposto que ele tenha adquirido habilidades de mediação.

Conflito não é igual à violência porque é algo habitual nas relações entre grupos sociais e interpessoais. É a interação de pessoas com objetivos incompatíveis. Se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre.

Há evidências revelam a mediação entre pares se mostre bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar (BURREL; ZIRBEL; ALLEN, 2003; JONES, 2004). Os benefícios para os alunos são francamente maiores quando a mediação inclui não só crianças e jovens, mas também pais, educadores e participantes do ambiente escolar, e da comunidade (JONES; KMITTA, 2000).

Chrispino (2007) lista algumas vantagens identificadas para a mediação do conflito escolar.

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e estão presentes nas instituições;
- É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo (HEREIA, 1998 apud CHRISPINO, 2007, p. 23).

Mediação com os jogos podem ser uma alternativa para prevenir futuros conflitos no meio escolar. A mediação promove uma construção do diálogo e de aproximação entre partes. Os jogos constroem afetividade e estimula atividade lúdica. Neste contexto tanto os jogos e a mediação podem ser trabalhados numa perspectiva experiência de aprendizagem.

A mediação é um caminho com possibilidades de aprendizagem com muitas perspectivas na educação.

Segundo Feuerstein (2000 apud Pisacco, 2003),

O processo de mediação vai além de uma simples e orientada tarefa de um produto, de uma simples e orientação de aprendizagem; objetiva tornar o indivíduo capaz de agir independentemente de situações específica, e isso torna o aprendiz capaz de se adaptar às novas dimensões com as quais ele irá se defrontar.

As mediações alargam o campo de conhecimento do aluno, incluindo não só a informação ou necessidade imediata, mas uma rede de relações que contempla as próprias experiências dos alunos, as de seus pares, os conteúdos científicos e populares, e a dimensão presente, passada e futura do conhecer. Isto permite ao sujeito situar o seu objetivo de estudo, no tempo no contexto

histórico-social, ampliando sua visão de mundo e seu leque de significados (DAROS, 2002 apud PISACCO, 2003.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Intervenção pedagógica foi realizada por meio de seis encontros/oficinas com um grupo de professores da escola que atuam no ensino regular. Nos encontros priorizamos os apontamentos teóricos de autores e especialistas, como Vygotsky, Friedrich Froebel e Jean Piaget, dentre outros. Textos estes, que também compõem a literatura que fundamenta nossa pesquisa, e, que, apontam a relevante contribuição dos jogos e brincadeiras, nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, a importância do professor como mediador nesse processo.

No primeiro encontro fizemos uma breve sondagem por meio de um questionário para verificar qual a posição do professor em relação ao lúdico. Destacamos algumas considerações do grupo pertinentes a temática sobre o brincar na infância. Os professores lembraram as brincadeiras de casinha, boneca, “fazer comidinha” e as brincadeiras de rua, no esconde-esconde, no jogo de bola, na “queima”, no passa-anel e outros, que retratam os tipos de brincadeiras da época. Hoje, dificilmente encontramos crianças brincando na rua; elas preferem os videogames, os jogos em computadores, a televisão. Os professores concordaram que o brincar e os jogar são ações carregadas de significação social, e variam de acordo com o tempo e com a cultura na qual estão inseridos. Quando questionados sobre a importância do brincar e/ou jogar no processo de ensino e aprendizagem, a maioria do grupo respondeu que utilizam essas atividades na sala de aula, porque os alunos gostam e se descontram.

Também perguntamos aos professores se participam ou não de tais atividades com os alunos. É importante a participação do professor, embora nem sempre o façam. Ao serem questionados sobre as dificuldades quanto à

realização de jogos e brincadeiras com seus alunos, citaram alguns obstáculos: nem sempre o aluno se dispõe a participar, é um pouco trabalhoso, causa tumulto e barulho. Por fim, perguntamos o que eles gostariam de saber mais sobre jogos e brincadeiras. Nas respostas, identificamos que seus interesses estavam voltados tanto aos objetivos dos jogos e brincadeiras na sala de aula, quanto em conhecer tipos de jogos matemáticos que auxiliam na aprendizagem de conteúdos específicos, no raciocínio lógico e na memória.

REFERENCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE FILHO, N.F, et al. O brincar, jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002. 157p.

CHRISPINO, A.. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. publ. Educ., jan/mar. 2007, vol.15, no. 54, p11-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554>>. Acesso em: 04 de agosto 2025

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, S. R. (coord.). Gestão de Marketing. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p.

Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERRARI, M. O formador das crianças pequenas. Disponível em: www.nova-escola.org.br. Acesso em 21 mar de 2019

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GALLAHUE, D. *Desenvolvimento Motor*. Bebês, Crianças e Adultos. 2, ed. São Paulo. Phorte Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1992.

JARÉS, X. R. Educação para paz: sua teoria e sua prática. Tradução: Fatima Murad. 22. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KASSOUF, A.L O que conhecemos sobre o trabalho infantil? Nova Economia Belo Horizonte_17 (2) 323-350_maio_agosto de 2007.

MARTINS, R. G. Jogos cooperativos na escola: A concepção de professores de educação física. Mestrado em Psicologia da Educação. PUC – SP. 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível: <<http://www.mec.gov.br/sef/ensfund,paramnac.shtm>>. Acesso em: 11/08/2025

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. 2009. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>>. Acesso em: 10 /07/2025

OLIVEIRA, M.K.de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In, KLEIMAN, A.B. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001a. p.147-160

PIAGET, Jean. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 231 p.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. A Mediação em sala de aula sob perspectiva de Feurstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003,132.

SALOMÃO. H.E.S. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. psicologia.com.pt; 07-09-2007. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos>. Acesso em 29 de julho de 2025

SANTOS, J.G.L. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SOLER, Reinaldo. Jogos cooperativos: para educação infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 224p.

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças -ONU- Direitos Humanos, 1959. Disponível em: www.dhnet.org.br. Acesso em 29 de mar de 2019

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

HIGIENE E SAÚDE DESENVOLVENDO APRENDIZAGENS SOBRE SAÚDE BUCAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

FLÁVIA MARIM WIIRA

Resumo

A saúde bucal ainda apresenta um quadro epidemiológico preocupante, caracterizado pela existência de altos índices de cárie dentária e à sua polarização. Consequentemente, dentes são perdidos precocemente, ocasionando más oclusões, além do comprometimento da estética e das relações sociais. Diante da cárie e de outros agravos decorrentes de hábitos inadequados de higiene oral, faz-se necessária a promoção da saúde bucal por meio de ações de educação em saúde bucal, realizadas preferencialmente em espaços de convívio social, como as escolas. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivos analisar os métodos de promoção à saúde bucal e demonstrar os mecanismos, de higiene bucal, mais eficaz.

Palavras-chave: Promoção da Saúde. Higiene Bucal. Saúde Bucal.

Abstract

Oral health still presents a worrisome epidemiological picture, characterized by the existence of high dental caries indexes and their polarization. Consequently, teeth are lost early, leading to malocclusions, as well as impairment of aesthetics and social relationships. In the face of caries and other diseases resulting from inappropriate habits of oral hygiene, it is necessary to promote oral health through oral health education actions, preferably carried out in social spaces such as schools. In view of the above, the present work had as objectives to analyze the methods of promotion to the oral health and to demonstrate the mechanisms, of oral hygiene, more effective.

Keywords: Health Promotion. Oral Hygiene. Oral Health..

1- INTRODUÇÃO

A temática higienização bucal compreende um amplo e complexo histórico de prevenção de doenças bucais nas mais diversas classes de pessoas. Principalmente naqueles indivíduos que possuem pouco ou nenhum acesso a informação sobre prevenção ou até mesmo aqueles que possuem o acesso, mas não têm interesse de prezar por sua saúde bucal.

A escola tem sido considerada um local adequado para o desenvolvimento de programas de saúde bucal por reunir crianças em faixas etárias propícias a adoção de medidas educativas e preventivas. O professor é um agente essencial na construção e transmissão de conhecimentos devido ao contato direto e prolongado com as crianças.

As crianças na fase escolar estão em idade de risco de desenvolver problemas de saúde bucal e uma vez que são eles os profissionais que tem contato direto e prologando com as crianças são pessoas indicadas numa perspectiva coletiva para atuar em programas educativo preventivos. A vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, influenciam na falta de higiene bucal, pensando no tema, tive inúmeras ideias e optei por pesquisar sobre a importância da Higiene Bucal, principalmente durante a infância.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através deste trabalho proposto uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças aprendam de forma divertida, visando que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural.

Desde o momento que nasce, o ser humano estabelece relações com a sociedade e natureza, sofrendo agressões constantes. Desse modo, o corpo humano reage com o surgimento de doenças. Estas são oriundas de uma diversidade de fontes que necessitam ser diagnosticadas precocemente, para que se retorne ao corpo saudável. Para que isto seja possível, o indivíduo, desde a gestação, deve viver em meio favorável à saúde, sendo acompanhado por profissionais capacitados para a prática de promoção da saúde e prevenção de doença. A educação, voltada para a promoção da saúde, é um dos elementos fundamentais neste processo, devendo-se considerar as atividades dirigidas na transformação dos comportamentos, focados nos seus estilos de vida, sua relação com a família e o meio social. A educação, por ser um instrumento de transformação social, propicia a reformulação de hábitos e a aceitação de novos valores, assim como a melhora na auto-estima (MICKEOWN, 1982; MINAYO, 1989; MINAYO, 1993).

A promoção da saúde é basicamente uma atividade no campo social e não um serviço médico. Entretanto, profissionais de saúde têm um papel importante em fomentar a facilitar estas ações de promoção em todos os níveis da atenção à saúde (WHO, 1986, 1988, 1991, 1997). No caso específico da promoção de saúde em crianças, é imprescindível motivar os pais para que se conscientizem da real importância da saúde bucal e geral de seus filhos. Nesse contexto, a promoção de saúde é um caminho norteador onde são encontradas

as ferramentas para a manutenção da saúde, alcançando-se uma qualidade de vida satisfatória. Para se atingir esta meta, juntamente à qualidade de vida, deve ser incorporada outros fatores como acesso a serviços de assistência à saúde, uma infra-estrutura que favoreça boas condições de moradia, 22 alimentação adequada, mercado de trabalho, educação de qualidade, entre outros.

O espaço social para promoção de saúde é qualquer local onde exista potencial para melhorar as condições de saúde. A escola é um espaço social de finalidades educativas, que pertence à área de abrangência da Unidade Básica de Saúde (UBS), e deve ser aproveitada para o desenvolvimento de ações em saúde para os alunos, sua família e a comunidade, sem esquecer dos professores e funcionários.

Através da aproximação com a comunidade, ampliando relações com pais e desenvolvendo projetos de saúde em conjunto com as autoridades locais de saúde, a escola passa a ser um ambiente de suporte para a saúde, através de um trabalho coletivo e participativo com toda a comunidade escolar. E para possibilitar uma abordagem mais efetiva dessas ações nas escolas, as atividades de educação em saúde devem ser feitas de maneira diferenciada, construtivas, usando materiais de motivação de acordo com a idade da criança e principalmente com a participação familiar. É preciso que as crianças e suas famílias compreendam porque estão realizando estas atividades e se sintam motivados para isso (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE- SP, 2001).

Os hábitos de higiene saudável advêm da infância e através da prática diária torna-se condição para o bem-estar e convivência social. E a saúde bucal é um dos componentes da saúde enquanto expressão da vida saudável. A adoção de uma boa higiene bucal é uma das medidas importantes para manutenção de dentes e gengivas saudáveis que contribuem para a boa aparência e também para falar bem e mastigar corretamente os alimentos.

Como a adolescência é um período de grande vulnerabilidade devido às mudanças ocorridas nessa fase, merece atenção quanto a uma vida saudável. Sendo assim, a escola é um local estratégico de atuação, pois os adolescentes normalmente se encontram e pode-se ampliar o conhecimento da saúde na educação. Com isso, o tema higiene é uma importante abordagem para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo que se estende ao seu ambiente de convivência.

Adolescentes precisam de atenção quanto à higiene bucal, pois o modo de vida que se tem hoje como, por exemplo, os hábitos de alimentação, fumo e álcool podem influenciar na saúde. Além disso, Tomita et. al. (2001) comenta que o adolescente na busca de um equilíbrio físico-psíquico-social, apresenta comportamentos extremos, ora exacerbando suas atitudes positivas, ora mostrando-se francamente negligente com seus cuidados à saúde.

A autora enfatiza também que a adolescência é tida como um período de risco aumentado à cárie dentária, em decorrência do precário controle de placa e redução dos cuidados com a escovação dentária. Observa-se então, a necessidade de buscar através da escola uma maneira de esclarecer aos alunos (adolescentes) e as famílias a importância da aquisição de hábitos saudáveis

para a melhoria da qualidade de vida já que a saúde bucal interrelaciona com a saúde geral. através de medidas simples pode diminuir significativamente o risco de problemas bucais, tais como uma boa escovação e o uso correto do fio dental, ajudando a evitar que os problemas dentários se tornem mais graves. Além disso, pode se tornar econômico, menos dolorido e menos preocupante quando se cuida da saúde bucal.

Esse trabalho teve como foco de estudo desenvolver ações educativas no cenário escolar estimulando-os na preservação da saúde bucal, direcionando para a promoção da saúde através da educação em saúde. Com isso, procurou-se elevar e estimular os alunos para a compreensão da prática de hábitos pessoais saudáveis e assim estender para o núcleo familiar e social.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE BUCAL EM CRIANÇAS.

2.1.1- A Escola

De acordo com Moura (2005), no século XX, campanhas e ações educativas em saúde encontraram na escola o suporte necessário para o desenvolvimento dos programas de saúde. Deste modo, a escola é considerada um espaço privilegiado para ações em saúde, é um espaço de convivência e de intensas interações sociais, podendo vir a ser, portanto, um terreno fértil para implantação de propostas, estratégias e ações que envolvam promoção de saúde. O trabalho de educação em saúde constitui ferramenta poderosa para se alcançar a saúde, se considerar a população escolar como um grupo favorável para trabalhar estas práticas

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Oficina Internacional de Educação e da Saúde recomendam que “a saúde se deve aprender na escola da mesma forma que todas as outras ciências sociais”. Assim, da mesma forma que o aluno aprende na escola os conhecimentos científicos e os hábitos sociais que lhe permitirão enfrentar os problemas da vida na comunidade, também deve aprender a adquirir os conhecimentos e hábitos higiênicos e de saúde em geral, que lhe permitirão alcançar o maior grau possível de saúde física, mental e social (SANMARTI, 1988).

No final da década de 1980, surgiu a estratégia “Escolas Promotoras de Saúde”, que teve como base o movimento de promoção de saúde, iniciado em Ottawa. Esta estratégia veio fortalecer o papel da escola na preservação da saúde e da educação, assim estendendo seu potencial educacional (LIBERAL et al., 2005). Considerando que a criança, ao entrar na escola, inicia sua convivência em comunidade, partilhando com o meio que a circunda conhecimentos que orientem na sua formação cidadã. Nesta fase, hábitos e costumes são absorvidos e irão perpetuar-se no decorrer da vida, influenciando seu comportamento e sua qualidade de vida.

O meio social e o ambiente escolar mudam, ultrapassando sua função acadêmica e agregando uma ênfase nos relacionamentos sociais, formação do caráter, comportamento e cidadania. Na escola devem ser priorizadas ações de promoção e prevenção de saúde, sem que as ações curativas deixem de ser realizadas, utilizando o espaço escolar para abranger a coletividade (PENTEADO et al., 1996).

A Escola Promotora de Saúde é aquela que tem uma visão integral do ser humano, que considera as pessoas, em especial as crianças e os adolescentes, dentro do seu ambiente familiar, comunitário e social, fomentando o desenvolvimento humano saudável e as relações construtivas e harmônicas, promovendo aptidões e atitudes para a saúde, autonomia, a criatividade e a participação dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar, num espaço físico seguro e confortável, com água potável e instalações sanitárias adequadas, bem como uma atmosfera psicológica positiva para a aprendizagem. Navarro (1999) afirma que as escolas tradicionais, para seguir a filosofia e a prática das Escolas Promotoras de Saúde (EPS), devem promover mudanças nas dimensões curriculares, psicossociais e ecológica, comunitária e organizacional.

No Brasil a educação pré-escolar, incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde 1996, não tem caráter obrigatório, entretanto, um crescente número de crianças frequenta creches (IBGE, 2000). Embora exista preocupações relativas à prevenção de doenças

Recentemente, estudos sobre a determinação de doenças crônicas em adultos têm reforçado o valor da atenção prioritária à saúde na infância. De acordo com esses estudos, doenças originadas no início da vida e riscos cumulativos de diferentes exposições durante o curso da vida influenciam o surgimento de doenças crônicas na idade adulta (KUH; BEM-SHLOMO, 1977). O ambiente da creche propicia a manutenção de uma boa saúde bucal de crianças. Estar matriculada em creche parece resultar em melhor saúde bucal para crianças, independentemente da classe social e condições nutricionais (PEREZ, 2002).

O ambiente da creche pode propiciar também a aquisição de comportamentos saudáveis pela criança, ajudando-a a estabelecer bons padrões de hábitos na vida adulta. Alguns estudos têm demonstrado que práticas dietéticas na infância influenciam o padrão de escolhas alimentares em idades posteriores, embora não esteja bem compreendida qual a extensão dessa influência (JAMEL et al., 1987).

2.1.2- A Família

Um programa educativo de saúde deve ampliar os conhecimentos já existentes e praticados pelas famílias ou grupos sociais e, por meio de diálogos,

buscar a construção de novos aprendizados, resultantes de um resgate do saber popular e sua atualização pelo conhecimento científico, criando, em consequência, um ambiente social de desenvolvimento (MAMEDE, apud CORREA et al., 2002).

Para Serino et al. (1997), a higiene oral deverá ser realizada limpando a gengiva e dentes recém erupcionados com gaze limpa envolta no dedo, pelo menos uma vez ao dia. A iniciação precoce irá 31 acostumar a criança ao processo de higienização. Com relação ao uso da mamadeira ou a amamentação no seio, eles sugerem não colocar as crianças para dormir com a mamadeira ou evitar a amamentação nos seio após a erupção do primeiro dente, usar a xícara após um ano e, portanto, desacostumar as crianças ao uso da mamadeira aproximadamente com um ano de idade.

A reeducação materna constitui-se na principal estratégia de prevenção da cárie, no entanto, neste processo encontra-se uma grande barreira, uma vez que é a mãe quem vicia a criança com maus hábitos e alimentação inadequada, sendo que a mudança de hábito torna-se o passo mais difícil de um processo educativo em relação à saúde bucal (RAMOS; MAIA, 1999).

No que diz respeito à doença cárie dentária no núcleo familiar, o estudo das condições socioeconômicas das famílias, é importante, pois estes fatores exercem forte influência nas condições de saúde bucal da população infantil (BASTOS; MONTE ALTO, 2003). Ainda, Freire et al. (2002), encontraram uma relação inversamente proporcional entre índice ceo (nº de dentes cariados, extraídos e obturados na dentição decídua) e o nível sócioeconômico-cultural da família.

Fraiz e Walter (2001) em suas pesquisas sobre a influência de aspectos socioeconômicos e culturais na determinação de experiência de cárie dentária e na adoção de padrões de comportamento favoráveis à saúde bucal, concluíram que quanto mais desfavorável a situação socioeconômica, maior o número de dentes afetados pela cárie e maior sua severidade. Também é reconhecido que a pobreza faz com que o acesso ao tratamento odontológico se torne mais difícil. Este aspecto também se reflete na falta de informações sobre os auto-cuidados necessários à promoção e manutenção de saúde bucal.

Alguns estudos demonstraram que hábitos adquiridos pela criança estão relacionados com os hábitos da família e principalmente da mãe, ademais, o conhecimento e a experiência de saúde da mãe podem influenciar no comportamento da sua saúde e da saúde do seu filho (CASTRO et al., 2002).

Na prevenção e controle da cárie devem-se estabelecer três medidas básicas: (1) controle da placa bacteriana; (2) consumo inteligente do açúcar; e (3) uso do flúor. Porém, tão importante quanto a aplicação desses métodos é conhecer o indivíduo, a comunidade envolvida e sua família (KRIGER; MOYSÉS, 1999). É importante entender que o padrão de higiene bucal faz parte de um conjunto de condutas familiares com relação às questões de saúde.

Também segundo Guimarães et al. (2003), o esclarecimento dos pais e do paciente em relação à manutenção da saúde bucal proporciona melhores condições para o desenvolvimento da criança, conduzindo-a a uma dentição permanente saudável. Assim, para aprimorar e manter a higiene bucal no núcleo

familiar, o fator mais importante é a motivação da criança pelos responsáveis (BARRETO et al., 2003).

Pode-se considerar que a higienização bucal em crianças está associada à redução nos índices de cárie, não só pelo controle da placa bacteriana ou a ampliação do acesso ao uso do flúor, mas também porque a higienização bucal das crianças a nível domiciliar desperta na família a preocupação com a saúde bucal, tendo assim uma influência em diversos outros fatores, como por exemplo, a adoção de dieta mais equilibrada (BARRETO et al., 2003).

Segundo Saito et al. (1999) a orientação sobre alimentação possui um papel fundamental no controle da doença cárie, sendo que a família tem grande influência na aquisição de hábitos alimentares na infância. Além de que crianças apresentam maior receptividade a novas informações e conhecimentos (MEDEIROS et al., 2000).

Deve-se despertar no núcleo familiar a atenção odontológica para os primeiros anos de vida da criança, fase em que se estabelecem os padrões alimentares e os hábitos de higiene bucal. As orientações devem ser dadas ainda na vida intra-uterina, no binômio mãe-filho. Deve-se considerar a família como aliado na distribuição dos cuidados bucais e incentivá-la a buscar sempre o tratamento precoce e preventivo, pois quanto mais cedo a criança receber assistência, menor possibilidade terá de desenvolver lesões de cárie (MEDEIROS, 2000).

2.1.3- SAÚDE BUCAL

A prestação de serviços de saúde bucal no Brasil se limitava a procedimentos de baixa complexidade, com reduzida realização de procedimentos de média e alta complexidade em saúde bucal. Com o objetivo de superar as desigualdades trazidas por uma lógica tradicionalmente hegemônica de atendimento, pensou-se na elaboração de uma política voltada à superação do abandono e da falta de compromisso com a saúde bucal da população (BRASIL SORRIDENTE).

Para alterar o quadro anterior, o governo federal criou a Política Nacional de Saúde Bucal que propõe garantir as ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde bucal dos brasileiros, entendendo que esta é fundamental para a saúde geral e a qualidade de vida da população. Ela está articulada a outras políticas de saúde e demais políticas públicas, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL SORRIDENTE).

A saúde bucal, implícita na saúde integral, está relacionada às condições socioeconômicas e culturais da população. Nesse sentido, a luta pela saúde bucal está, fundamentalmente, ligada à luta pela melhoria dos determinantes sociais, políticos e econômicos (PAULETO et al., 2004).

A saúde bucal está inserida num conceito amplo de saúde que transcende a dimensão meramente técnica do setor odontológico, integrando a saúde bucal às demais práticas de saúde coletiva. Significa a construção de políticas públicas saudáveis, o desenvolvimento de estratégias direcionadas a

todas as pessoas da comunidade, como políticas que gerem oportunidades de acesso à água tratada, incentive a fluoretação das águas, o uso de dentifrício fluoretado e assegurem a disponibilidade de cuidados odontológicos básicos apropriados. Ações de promoção da saúde incluem também trabalhar com abordagens sobre os fatores de risco ou de proteção simultâneos tanto para doenças da cavidade bucal quanto para outros agravos (diabete, hipertensão, obesidade, trauma e câncer) tais como: políticas de alimentação saudável para reduzir o consumo de açúcares, abordagem comunitária para aumentar o autocuidado com a higiene corporal e bucal, política de eliminação do tabagismo e de redução de acidentes. (BRASIL, 2004).

Os cuidados com a saúde bucal devem vir aliados à educação e à informação para se tornar significativo. A educação em saúde bucal deve fornecer instrumentos para fortalecer a autonomia do indivíduo no controle do processo saúde-doença e na condução de seus hábitos. Sua finalidade é difundir elementos, respeitando a cultura local, que possam contribuir com o empoderamento dos sujeitos coletivos, tornando-os capazes de autogerir seus processos de saúde-doença, sua vida, com vistas à melhoria da sua qualidade de vida. (BRASIL, 2006).

E ainda Pauleto *et al.* (2004) afirma que o desconhecimento sobre cuidados necessários de higiene bucal representa um fator a ser considerado, uma vez que a informação, embora disponível nas grandes mídias, não chega a todas as camadas da população da mesma forma e, dificilmente, é apreendida de modo a produzir conhecimento e autonomia em relação aos cuidados com a saúde.

Frazao e Narvai (1996) apontam que atividades coletivas e individuais que integram um sistema de prevenção devem ser consideradas por diferentes aspectos relativos à população-alvo. Entre eles, cabe destacar as características sócio-culturais, os fatores econômicos e os aspectos biológicos que afetam cada grupo social específico. Do ponto de vista sociocultural, não se pode desprezar a faixa etária, os costumes e a experiência histórica do grupo social local como, por exemplo, a utilização de utensílios e insumos de limpeza, práticas alimentares, linguagem e as causas das doenças. Devem ser considerados também fatores econômicos como, por exemplo, os recursos financeiros do sistema local de saúde, a oferta e disponibilidade de bens e produtos de higiene bucal, a oferta e o consumo de alimentos, o acesso à água tratada e fluoretada, as características da distribuição de renda, a oferta de empregos e as condições de trabalho as quais podem expor mais ou menos diferentes grupos sociais às doenças bucais.

Em relação aos aspectos biológicos, devem ser considerados os fatores de risco e intervenções para proteção da população exposta, por exemplo, o conhecimento existente hoje permite afirmar que é mais fácil controlar a cárie dentária com uso de produtos fluorados do que através do controle da placa bacteriana; mais fácil controlar a gengivite, o tipo mais comum de doença periodontal, realizando-se o controle da placa através de recursos mecânicos de remoção do que através de produtos químicos.

Frandsen (1986 citado por ABEGG, 1997)¹ afirma que a escovação dos dentes é a forma mais comum de limpá-los, sendo amplamente aceita como

um comportamento social desejável pela população dos países industrializados. Porém o uso regular do fio dental e palito não é um hábito comum para a maioria da população dos países industrializados, sendo que apenas uma parcela restrita da mesma os utiliza regularmente (Gift, 1986 apud ABEGG, 1997)². Em relação à escovação dos dentes, a recomendação usual para a população é de fazê-la duas vezes ao dia, e aqueles que escovam os dentes pelo menos uma vez ao dia são considerados escovadores regulares (Honkala, 1993 apud ABEGG, 1997)³.

Pauleto *et al.* (2004) explicita que em 1974, o Congresso Nacional aprovou a lei federal n. 6.050, que determina a obrigatoriedade da fluoração dos municípios com estações de tratamento de água. Diversas entidades e órgãos defendem que a fluoração das águas de abastecimento público é uma medida ideal de saúde pública para a prevenção da cárie dentária, devido à sua eficácia, segurança e, principalmente, ao baixo custo.

A boa higiene bucal é uma das medidas mais importantes que se pode adotar para manter os dentes e gengivas em ordem, além de oportunizar o bem estar individual. Dentes saudáveis não só contribuem para que se tenha uma boa aparência, mas para falar bem e mastigar corretamente os alimentos.

Os cuidados diários preventivos, tais como uma boa escovação e o uso correto do fio dental, ajudam a evitar que os problemas dentários se tornem mais graves. Para os educandos e educadores através de teoria fundamentada na prática, voltada especificamente para a higiene bucal. As informações transmitidas servirão para minimizar ou sanar as possíveis enfermidades que podem comprometer não só a saúde física como a bucal, como: a banguelice, as feridas, as cáries, o mau hálito não só na escola, bem como no contexto familiar. Sendo uma instituição de ensino onde, se aplicando as técnicas e os recursos adequados podem alcançar resultados positivos e agradáveis visando sempre à melhoria na qualidade do ensino e de vida e bem estar das famílias.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através deste trabalho proposto uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças aprendam de forma divertida, visando que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões de trabalho voltado a Saúde Bucal, também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários a este trabalho. Foi utilizado questionário direcionado aos professores e comunidade.

A EMEF PROFESSOR HENRIQUE MELEGA escolhida como foco desta pesquisa, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino fundamental tem aproximadamente 60 alunos matriculados nas turmas de Primeiros anos, em suas dependências possui parques, quadra, rampas, além

das 4 salas de aula. Esta unidade escolar atende crianças de 6 a 10 anos e 11 meses, a pesquisa foi realizada com 05 professores na escola e diante dos resultados apresentados ficou bastante claro a unanimidade de opiniões sobre a importância da Higiene Bucal, principalmente na infância são relevantes o início das cáries, fatores externos foram relacionados com a falta de instrução familiar.

4- OBJETIVOS

- Incentivar os educandos a pratica da higiene bucal no seu dia a dia, estimulando-lhes o interesse em manter a dentição e a boca saudáveis. Reconhecer a importância da escovação dos dentes, para prevenir as cáries;
- Entender a necessidade de se ter bons hábitos de higiene bucal;
- Reconhecer quais são os amigos e inimigos dos dentes;
- Demonstrar as maneiras corretas de escovar os dentes;
- Conhecer os nomes dos dentes e suas funções;
- Compreender a importância de escovar os dentes depois de cada refeição e depois de comer doces;
- Reconhecer que a saúde começa pela boca e que para ter um sorriso bonito é preciso cuidar dos nossos dentes;
- Investigar as necessidades dos alunos sobre os aspectos da higiene no seu cotidiano;
- Refletir sobre os cuidados realizados em relação à higiene bucal e geral;
- Estimular os hábitos de higiene para a manutenção do bem estar individual e coletivo;
- Incentivar a participação dos alunos nas atividades realizadas como aprendizagem estendendo ao ambiente familiar e social;
- Proporcionar conhecimento sobre higiene e conservação bucal.

METODOLOGIA

A escola de Ensino Fundamental é um espaço adequado à realização de medidas educativas em saúde bucal, pois representa um ambiente social em que a criança se encontra numa faixa etária propícia a receber conhecimentos, adquirir hábitos e fortalecer os cuidados preventivos já aprendidos. Os professores devem ser os agentes promotores para essas ações educativas dentro das escolas por possuírem métodos para o ensino e a motivação para as crianças.

Os métodos para educação em saúde bucal que obtém melhor resultado é o participativo, os que fogem da rotina de aulas das outras disciplinas escolares e os demonstrativos. Para que se obtenham resultados efetivos, a educação em saúde bucal não deve ser pontual e, sim, fazer parte de uma programação ao longo de todo o período escolar.

Diante de uma observação prévia, verificou-se a necessidade de abordar esse tema com o 1º ano devido observação feita pela professora, pois alunos reclamam de dor nos dentes e professores sem saber como agir diante dessa situação cobram uma postura da escola para tentar solucionar esse problema.

1ª Aula: Iniciaremos com uma roda de conversas falando da necessidade da higiene bucal para evitar doenças e principalmente a cárie. Em seguida deixaremos que os alunos relatem oralmente o que sabem sobre o tema proposto. Para registrar escreveremos sobre a importância de manter os dentes sempre limpos e ainda falaremos sobre o tipo de escova a ser usada e o que é cárie, ou seja, nesta aula será explicado o desenvolvimento do projeto aos alunos.

2ª Aula: Os alunos e alunas serão encaminhados ao laboratório de informática, onde os mesmos jogarão no computador jogos de prevenção bucal/escovação e será falado sobre a boca, suas partes e os males causados com a falta de higiene bucal.

3ª Aula: Iniciaremos com a história: Wendy e amigas: Cuidando dos dentinhos, após a leitura faremos uma interpretação oral, onde os alunos responderão: Perguntas referentes à história contada pela professora. Para registrar faremos o desenho do resumo da história.

4ª Aula Nesta aula será feito uma triagem pela odontopediatra onde detectará os alunos que apresentam cáries, sendo que os mesmos serão encaminhados ao Centro de Saúde para tratamento Odontológico.

5ª Aula Neste momento será mostrada aos alunos como usar a escova dental: “Comece sempre escovando pela arcada superior, no seu lado direito, a partir do último dente junto à bochecha, percorrendo todos os dentes tanto nas suas faces externas como internas. Não se esqueça da superfície de cima dos dentes - região que corta e tritura os alimentos. Por último escove também a língua, isto também é muito importante e faz parte de uma boa higiene bucal. Procure escovar num local com boa iluminação e sempre na frente do espelho, para ir verificando a posição da escova e a fluência dos movimentos”. Em seguida os alunos foram levados para a aula prática.

6ª Aula Esta aula será bastante proveitosa, pois a professora levará cartazes prontos confeccionados onde relatarão oralmente o que assimilaram nos encontros anteriores.

As práticas educativas planejadas procuraram abordar conteúdos efetivos sobre a saúde, priorizando as questões de saúde bucal e mudanças de hábitos de higiene bucal e alimentação. O desenvolvimento do conhecimento dos alunos que ocorre durante a infância e adolescência contribuirá para que possam incorporar em sua vida, os hábitos de higiene. Fez-se necessário programar ações educativas na escola que contribuam na prevenção e promoção da saúde bucal dos educandos. Barros (2007) explica que se tratando de saúde bucal, a escola é um ambiente importante para o desenvolvimento de ações educativas, com a possibilidade de trabalhar vários anos seguidos com os alunos, desenvolvendo assim um trabalho contínuo. Os conteúdos abordados tiveram como foco a higiene bucal e o desenvolvimento de hábitos saudáveis, sendo trabalhados de forma lúdica, utilizando jogos e materiais concretos, com atividades práticas para trabalhar os conceitos definidos.

Durante a aplicação do projeto de intervenção em higiene bucal o foco das ações foi o trabalho dentro das temáticas, adaptando a realidade dos alunos e revendo o planejamento ao final de cada oficina, após avaliação das atividades do dia realizada individualmente ou em conjunto com os alunos. As atividades do projeto foram desenvolvidas no ambiente escolar, utilizando como espaço a sala de aula, a quadra esportiva, os banheiros, a biblioteca e sala de informática da escola. Com a implementação das ações pretende-se melhorar a higiene bucal, promover a saúde e contribuir para o desenvolvimento de hábitos saudáveis.

Acredita-se que através do envolvimento dos professores e alunos com foco no interesse do aluno pelo assunto são desencadeadas ações que levam à busca do conhecimento. As atividades que são mais prazerosas e mais ricas são sempre sustentadas por algum tipo de motivação. É muito difícil pedir que uma criança se empenhe numa atividade de aprendizagem se ela não vê interesse algum na atividade. Então é necessário pensar no que seja esse interesse. Podem-se admitir pelo menos dois tipos de interesse: o imediato e o diferido.

O interesse imediato manifesta-se em atividades realizadas com um fim em si mesmas, como por exemplo, o jogo. Já os interesses diferidos manifestam-se em atividades onde a criança a realiza com o objetivo de obter algum benefício futuro, conferindo sentido à tarefa cuja função é trabalhar determinados objetos de conhecimento cujos resultados muitas vezes só serão sentidos no futuro, como por exemplo, a compreensão de que é preciso escovar os dentes para não desenvolver a cárie dentária.

É muito importante a parceria dos profissionais da saúde junto com os profissionais da escola para uma melhora na saúde bucal de adolescentes. Turroni e outros autores (2012) observaram por meio da realização de um exame clínico com 80 adolescentes que também responderam a um questionário, uma grande melhora na avaliação, além de uma melhora na técnica de escovação em 15 adolescente pertencente a amostra o resultado mostrou uma grande melhoria na saúde bucal dos participantes e aumentou, também, o processo de escovação no âmbito escolar.

Faz-se necessário um trabalho multidisciplinar, voltado à educação para a saúde bucal, indispensável a um atendimento integral à criança.

Os pais têm papel fundamental nesse processo e devem estar precocemente orientados e conscientes da responsabilidade com a saúde bucal de seus filhos hábitos de higiene saudável advêm da infância e através da prática diária torna-se condição para o bem-estar e convivência social. E a saúde bucal é um dos componentes da saúde enquanto expressão da vida saudável. A adoção de uma boa higiene bucal é uma das medidas importantes para manutenção de dentes e gengivas saudáveis que contribuem para a boa aparência e também para falar bem e mastigar corretamente os alimentos.

Como a adolescência é um período de grande vulnerabilidade devido às mudanças ocorridas nessa fase, merece atenção quanto a uma vida saudável.

Sendo assim, a escola é um local estratégico de atuação, pois os adolescentes normalmente se encontram e pode-se ampliar o conhecimento da saúde na educação. Com isso, o tema higiene é uma importante abordagem

para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo que se estende ao seu ambiente de convivência.

Adolescentes precisam de atenção quanto à higiene bucal, pois o modo de vida que se tem hoje como, por exemplo, os hábitos de alimentação, fumo e álcool podem influenciar na saúde. Além disso, Tomita et. al. (2001) comenta que o adolescente na busca de um equilíbrio físico-psíquico-social, apresenta comportamentos extremos, ora exacerbando suas atitudes positivas, ora mostrando-se francamente negligente com seus cuidados à saúde. A autora enfatiza também que a adolescência é tida como um período de risco aumentado à cárie dentária, em decorrência do precário controle de placa e redução dos cuidados com a escovação dentária.

Observa-se então, a necessidade de buscar através da escola uma maneira de esclarecer aos alunos (adolescentes) e as famílias a importância da aquisição de hábitos saudáveis para a melhoria da qualidade de vida já que a saúde bucal interrelaciona com a saúde geral através de medidas simples pode diminuir significativamente o risco de problemas bucais, tais como uma boa escovação e o uso correto do fio dental, ajudando a evitar que os problemas dentários se tornem mais graves.

Além disso, pode se tornar econômico, menos dolorido e menos preocupante quando se cuida da saúde bucal realizar prevenção, é preciso educação, conscientização e possibilidade de ação. Promover a saúde implica em mudar padrões de comportamento, dieta e higiene, intervir em hábitos que fazem parte da cultura (GRANVILLE-GARCIA et al., 2009). Elias et al. (2001) cita que a importância da saúde bucal está em vários contextos, como na aparência pessoal, na sexualidade, no emprego, e na saúde geral.

Esse trabalho teve como foco de estudo desenvolver ações educativas no cenário escolar com os adolescentes estimulando-os na preservação da saúde bucal, direcionando para a promoção da saúde através da educação em saúde. Com isso, procurou-se elevar e estimular os alunos para a compreensão da prática de hábitos pessoais saudáveis e assim estender para o núcleo familiar e social.

A promoção da saúde na escola vem desde muito tempo sendo discutida entre as organizações de saúde, abordando o tema e trazendo sua importância na infância, para que as crianças se tornem adultos conscientes e críticos na sociedade. No espaço escolar, o saber teórico e prática sobre saúde e doença se modificou com o passar dos anos, pois era influenciado pela ideologia que embasava a temática saúde e educação. Vários conceitos surgiram em relação à promoção da saúde no âmbito escolar, onde abrange vários aspectos que perpassam os muros da escola, já que sua definição não é restrita apenas a área da saúde:

Define-se promoção em saúde como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde. Combinação refere-se à necessidade de mesclar os múltiplos determinantes da saúde (fatores genéticos, ambiente, serviços de saúde e estilo de vida com

múltiplas intervenções ou fontes de apoio. Educacional refere-se à educação em saúde tal como acima definida (CANDEIAS, 2007, p. 210).

Assim, promover a saúde na escola requer uma interação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tornando-se uma ação significativa. Desse modo, as ações de promoção de saúde visam desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para a auto cuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas. Durante algum tempo, a educação para a saúde nas escolas centrou sua ação nas individualidades dos alunos, tentando mudar comportamentos e atitudes sem, muitas vezes considerar as inúmeras influencias provenientes das realidades em que as crianças estavam inseridas. Pelicioni traz que:

A qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas e que eles não têm negadas oportunidades para atingir a felicidade e a plenitude, com relação ao status físico de saúde, ou as condições sociais ou econômicas. (1998, p. 22)

Assim a qualidade de vida está ligada a conceitos que envolvem não só a saúde, mas o ambiente em que o aluno está inserido, e isso influenciam no modo como o aluno compreende a promoção da saúde. A compreensão dos conceitos de saúde deve partir do âmbito escolar, pois é nele que as influencias sociais devem ser trabalhadas juntamente com as científicas para então formar um novo conceito que respeite as individualidades de cada aluno, possibilitando uma conscientização, como forma de promover e proteger a saúde. Partindo, portanto, do princípio de que uma boa saúde contribui para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, pois a saúde precisa ser vista como prioridade principalmente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações preventivas, educativas e motivacionais propostas nesse projeto de intervenção vêm ao encontro da proposta de educação em saúde na escola, onde ocorre a educação formal. Considerando o público alvo da pesquisa e a definição das ações para atender os objetivos do projeto de intervenção, após a implantação das ações foi possível analisar que o conhecimento é o ponto principal para a mudança de postura.

Além disso, ficou claro que oferecer oportunidades para que os alunos construam seu conhecimento sobre educação em saúde, pressupõe a

associação da teoria e prática como alternativa eficaz na melhora da saúde bucal dos alunos.

No novo paradigma de Saúde requer a análise da pessoa integralmente, portanto só é possível contribuir com a promoção de saúde e prevenção de doenças quando adotarem práticas que envolvam a prevenção, orientação e motivação para manter os cuidados com a saúde bucal, renderam resultados satisfatórios pela oportunidade de associar teoria e prática através de diferentes instrumentos pedagógicos.

A ludicidade, a pesquisa, a inserção de recursos tecnológicos disponíveis na escola e a participação de profissionais da área de saúde, instigaram e desafiaram os alunos a conhecer mais sobre saúde bucal para se tornarem multiplicadores do conhecimento dos alunos foi um diferencial nas etapas do projeto de intervenção para educação em saúde, voltado para a higiene bucal, destacando que a saúde começa pela boca. A opção pelos jogos e pelo teatro motivou os alunos e contribuiu para que disseminassem o conhecimento recebido no projeto.

O diferencial foi o ganho em termos de conhecimento e no desenvolvimento e manutenção de hábitos saudáveis, pois a educação em saúde busca desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade através do aprendizado e da mudança no comportamento. Concluindo as etapas do projeto de intervenção foi possível analisar que o objetivo proposto de desenvolver ações educativas preventivas na escola, buscando melhorar a qualidade de vida e intervir na saúde bucal foi alcançado com sucesso.

Todas as etapas propostas foram realizadas e os alunos participaram com entusiasmo e motivação. Ao final, fica o destaque para a importância de manter projetos interdisciplinares e/ou multidisciplinares como foco na educação em saúde, para que a escola contribua com o desenvolvimento de hábitos saudáveis e com a qualidade de vida das crianças. Essa melhora na saúde impactará positivamente no aprendizado dos alunos e na sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEGG, C. Hábitos de higiene bucal de adultos porto-alegrenses. Rev. Saúde Pública vol. 31 no. 6 São Paulo, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso 15/08/2025

ALMEIDA, Gilmara Celli Maia de; FERREIRA, Maria Ângela Fernandes. Saúde bucal no contexto do Programa Saúde da Família: práticas de prevenção orientadas ao indivíduo e ao coletivo. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, set. 2008.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 jul 1990.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Projeto SBBrasil 2010: Pesquisa Nacional de Saúde Bucal – Resultados Principais. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. 92 p.

CARVALHO, M.P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, v.29, n.1, São Paulo, 2003.

Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php> > Acesso em 08/08/2025

DOENÇAS BUCAIS. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/odontologia/> > Acesso em 12/08/2025

ELIAS, M.S.; CANO, M.A.T.; MESTRINER Jr. W.; FERRIANI, M.das G.C. A importância da saúde bucal para adolescentes de diferentes estratos sociais do município de Ribeirão Preto. Rev.latin-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, 2001.

GUIMARAES, G.R.A. Promoção da saúde na escola: a saúde bucal como objeto de saber. Dissertação submetida ao corpo docente da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, RJ, 2003.

LISBÔA, Isabel Cristina; ABEGG, Cláides. Hábitos de higiene bucal e uso de serviços odontológicos por adolescentes e adultos do Município de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Rev. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, n.4, dez. 2006.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal. Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal. Brasília, 2004.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Higiene, segurança e educação. / Ivan Dutra Faria, João Antônio Cabral Monlevade. Brasília : Universidade de Brasília, 2008.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia de recomendações para o uso de fluoretos no Brasil / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

MOYSES, Simone Tetu. A importância das ações de prevenção e promoção à saúde bucal para a comunidade escolar. **Revista Brasileira Saúde da Família**, Brasília: Ministério da saúde, ano IX n.20, out/dez. 2008.

NOGUEIRA, Lilian Capanema. et al. Prevalência de carie dentária em crianças de 6 a 60 meses e fatores associados, Diamantina, Minas Gerais, Brasil. Rev. Pesq. Bras. Odontoped. Clin. Integr., n.12, João Pessoa, jan/mar. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Valdemar de. **Higiene e puericultura**. 23. ed. São Paulo: Editora Brasil, 1975.

SAÚDE BUCAL. Disponível em<
www.saude.mg.gov.br/politicas_de_saude/saude-bucal > Acesso em
10/08/21025

TOMITA, N.E.; PERNAMBUCO, R.A.; LAURIS, J.R.P.; LOPES, E.S.; Educação em
Saúde Bucal para adolescentes: uso de métodos participativos. **Rev. FOB**, v 9,
n.1/2, 2001

TURRIONI, Ana Paula Silveira et al. Avaliação das ações de educação na saúde bucal de adolescentes dentro da estratégia de saúde da família. *Rev. Ciência & Saúde Coletiva*, n.17, São Carlos, jul. 2012.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESAFIOS E POSSIBILIDADES. DA FORMAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO ESCOLAR

FLÁVIA MARIM WIIRA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. Este trabalho procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Palavras-chave : Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

ABSTRACT

The main objective of this study was to reflect on whether the work environment and classroom situations impact teacher practice, teaching quality, and educator health. It is argued that a growing number of teachers experience health problems, which they claim are linked to an unfavorable work environment. This study seeks to understand how the work environment can influence teaching quality and the role of managers in this situation.

Keywords: Teaching. School Environment. Management. Educational Quality

1. INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos: O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 apud ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um “status”, e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis,

sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA et al, 2009, p.1705).

Complementando a idéia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes historias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b apud ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na

ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA et al, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, esta em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, et al, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-

se, porque não existe uma clara especificação de até onde chega a liberdade individual e até onde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referência para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar. Todo um contexto sócio-político-cultural e econômico colaboram e até incentivam, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos, e as experiências dos alunos fora da escola também podem ser citadas como motivos.

Charlot (2002) faz três distinções conceituais de violência bastante interessante, relacionadas à escola:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista...). (Charlot, 2002, p.434-435 apud OLIVEIRA, 2010, p.13).

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de situações onde a violência prevalece.

Nesta arena são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas.

Varias são as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivildades, os alunos queixam-se das agressões verbais e autos graus de ofensas dos xingamentos que o professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuraram visibilidade, provocando as autoridades. (Abramovay; Castro, 2006 apud AQUILA et al, 2009, p.1710).

Crescente sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola. Afirma ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram às modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de idéias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que “o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência”. Assim nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de idéias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Ao que parece nem professores nem alunos sentem-se pertencentes ao ambiente escolar e principalmente sujeitos ativos do processo de ensinagem.

Temos a impressão que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da auto-afirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um “point” como eles mesmos dizem.

Na sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso. A democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a “quantidade”. Porém não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação escolar prejudicou o trabalho educativo. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas. Perdem alunos e professores

A falta de condições reais dificulta a obtenção de qualidade. Essa realidade leva os docentes da disciplina a terem vivências diferentes do que eles imaginaram ideais para o seu trabalho. “As suas percepções, crenças e valores e mitos são afetados por um contexto histórico-cultural autoritário e permeados de mecanismos de violência simbólica” (LIPPELT, 2004, p. 40) “[...] que estabelece que as artes de viver dominadas sejam quase sempre percebidas, mesmo por seus praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante” (BOURDIEU, 2003, p. 23).

O conceito de violência simbólica foi criado por Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura aos dominados. Para Bourdieu & Passeron (1970) a cultura ou o sistema simbólico é arbitrário, pois se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma.

Um exemplo de *violência simbólica* pode ser observado quando um professor com ausência ou escassez de material pedagógico se vê obrigado a executar um trabalho com atividades descoordenadas, sem uma ínfima ligação entre as aulas. É a cultura do imprevisto e/ou do **rola bola** – expressão

empregada popularmente para caracterizar as aulas de Educação Física onde os professores não possuem uma ação pedagógica orientada, conhecida como aula livre. Não sabendo com o que contar, o professor desenvolve suas aulas sem uma proposta e/ou uma progressão pedagógica mínima, por falta de condições de um planejamento prévio, o que favorece o desinteresse do professor e a dispersão dos alunos, que é considerado natural em muitas instituições de ensino, perpetuando a estigmatização da disciplina e o seu *status* de menos importante.

Guimarães (1994) observa que a condição oferecida a alunos e professores, no contexto das aulas de Educação Física, não atinge o desejável e afirma que:

o espaço físico é inadequado, pois além das quadras não terem marcação adequada, poste e tabelas em perfeito estado, falta material esportivo para que o professor promova a sua aula a contento, como também às vezes tem de dividir o espaço com outra (s) turma (s); quando a aula ocorre no mesmo horário das outras disciplinas, a falta de vestiário adequado força os alunos a voltarem suados e algumas vezes sujos para a sala de aula (p. 35).

Mediante o exposto, perspectiva-se que em condições normais e ideais, a Educação Física deva proporcionar ao aluno, o conhecimento sobre as vivências corporais com objetivos vinculados ao processo de escolarização (habilidades básicas de cada fase ou etapa), as habilidades cognitivas (pensamento crítico sobre os hábitos e condutas), aos outros meios sociais (lazer, família e outros), a profissionalização no sentido de empregabilidade (docência e esporte de rendimento: atleta, dirigente e treinador esportivo) e ao plano individual (saúde e bem-estar de cada indivíduo).

A garantia destes objetivos por parte do Estado através das Políticas Públicas de Educação, das escolas sob a representação e intervenções de seus gestores e da ação pedagógica qualificada dos professores e condições de trabalho adequadas permitirá aos alunos, em particular e a sociedade no geral, o conhecimento sobre as práticas corporais, satisfação e usufruto das

aulas da Educação Física.

Em todos esses âmbitos devemos insistir na defesa (e na prática) (...) da educação física na cultura escolar como uma área do conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimentos... A educação física pode ser tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas (...), que revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura de que são portadores (as); de invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras; de questionamento dos padrões éticos e estéticos construídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais; de realização do princípio de que os alunos e as alunas podem (e devem) se colocar à disposição de si mesmos quando partilham, fruem, usufruem, criam e recriam as práticas corporais da cultura; de garantia do direito de todos (as) participarem, sem exclusão por nenhum motivo; de respeito à corporeidade singular a cada um, construída em sua história de vida (VAGO, 1999, p. 44).

A expressão *Gestão Escolar* ganhou espaço no contexto educacional em substituto da expressão *Administração Escolar* no que tange uma mudança no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pela descentralização nos processos decisórios e por reconhecer a importância da participação consciente das pessoas na orientação e planejamento de seu trabalho.

Em outras palavras o conceito de *Gestão Escolar* está associado à democratização, a participação e a efetivação de um compromisso coletivo. Mas,

[...] observa-se que existem escolas com excelentes condições físicas e materiais, em que os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora; outras, em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda que, embora tenham uma proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem traduzi-la em ações, por falta de sinergia coletiva. Casos como esses indicam que embora existam certos instrumentos e

condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas (LÜCK, 2002 *online*).

Promover uma *sinergia coletiva e pedagógica*, penso que muitas instituições escolares, até aquelas que alcançam os melhores resultados, estão carentes. Essa sinergia num primeiro momento deveria ser conduzida pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu diretor-gestor, no sentido de dinamizar e coordenar o processo co-participativo de seus funcionários, para num segundo momento, atender às demandas educacionais com qualidade.

Neste sentido, é que a equipe de gestão de uma escola necessita ter um *campo visual abrangente*, direcionando o trabalho pedagógico em função de alunos e professores. O gestor que observa e ouve seus pares profissionais, muda o que não está sendo produtivo e continua a aperfeiçoar o que está gerando benefícios pedagógicos na sua gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos muitos dias de nossas vidas em nosso ambiente de trabalho. Durante anos no magistério pude perceber o crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável.

A pesquisa para este trabalho envolveu o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

Em resposta ao objetivo central deste trabalho que buscava refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do

professor, qualidade de ensino e saúde do educador, verificou-se através da literatura pesquisada, ser o ambiente de trabalho desfavorável um grande facilitador para problemas de saúde e baixa qualidade na educação.

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor.

Somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos. Nossos governantes relegam a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro.

Autores pesquisados concordam que um clima propício favorece a aprendizagem.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. (LANZONI, 2009, p. 14)

O grau de satisfação de professores, direção, alunos e pais refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivildades na unidade escolar (Gonzáles Galán, 2004 apud LANZONI, 2009, p. 71).

Assim, entendemos que o ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional. Políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias. Dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos os trabalhadores.

Através do estudo sobre a identificação do ambiente escolar, seus pontos positivos e negativos, uma intervenção pontual ou generalizada pode ser feita pelos atores envolvidos no processo.

Pensar nas relações interpessoais no espaço laboral é condição necessária para a preposição de qualquer programa de melhoria no trabalho, com reflexos inclusive no processo educativo dos trabalhadores que podem desenvolver competências pessoais mais assertivas no trato com os outros, além das profissionais exigidas pelo cargo ou função. Para que isso ocorra, faz-se necessário um planejamento do proponente que garanta envolvimento dos participantes com olhares também para suas necessidades na proposta a ser ofertada, com mudanças que levem em consideração a promoção da saúde. Recorda-se que as mudanças no cotidiano escolar, em função das reformas educacionais, acabam por exercer pressões nos agentes educativos, à luz das demandas governamentais. (MAZON, 2012, p. 59).

Este estudo não pode ser generalizado ou considerado comum a todas as escolas. Entendemos, portanto que outros trabalhos poderão complementar e ampliar a análise apresentada nesta pesquisa, já que esta não é definitiva e muito ainda deve ser pesquisado e refletido sobre o tema em questão.

Certamente, ainda há muito a ser pesquisado e aprendido sobre o papel do gestor e sua importância para a construção de um ambiente de trabalho mais eficiente e adequado para que as práticas pedagógicas elevem a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, 1977.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOTELHO, Rafael Guimarães. **Livro da disciplina: Tendências Atuais do Ensino de Educação Física da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ**. Duque de Caxias, RJ: UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; Niterói, RJ: IEG, 2005.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega/Universidade, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa, 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BRACHT, Valter (ET AL). **Pesquisa em ação: educação física escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**.

Brasília: 20 de Dezembro de 1996.

CAMARGO, Aryadna S. Ferreira. Diálogo com o cotidiano: reinventando a prática docente. In: **Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar – 7 a 9 de dezembro – 2004 e Revista Especial de Educação Física – Edição Digital, nº. 2, 2005, p.343-355**.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud, 5.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Allan José Silva da. **Principais causas de acidentes na educação física e nos esportes**. Revista virtual EFArtigos, vol. 01, nº 08, Natal/RN, agosto de 2003.

DORNELLAS, Vinicius Christino; FONTENELI, Pedro Lúiz; JUNIOR, José Solano Gomes; CRISTO, Paulo Henrique de & PAIXÃO, Jairo Antônio da. Dificuldades enfrentadas pelo professor de educação física no início de sua trajetória profissional. 3º Encontro de Iniciação Científica FAMINAS da Zona da Mata - MG Muriaé (MG), 13, 14 e 15 de novembro de 2006. In: **Revista Científica da FAMINAS** - Muriaé - v. 3, n. 1, sup. 1, jan.-abr. 2007, p.456.

FERNÁNDEZ, José Manuel Aja. **Educação Física**. In: Manual de Educação. Tradução: Carlos Nougé & Fabiana Camargo. Espanha, Barcelona: Oceano, s/d, p.587-619.

GUIMARÃES, André Luiz Pereira. **Autoritarismo e violência simbólica na educação física – representação de alunos de escola pública.** Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado da Universidade Gama Filho, 1994.

JÚNIOR, Marcílio Souza & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p.391-408.

LIMA, Ariza M. R. **O sentido da educação física nos discursos oficiais e o cotidiano em uma escola pública cearense.** Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, FUNDAÇÃO CESGRANRIO, vol. 11, n.º 38, Rio de Janeiro:

A. Fundação, janeiro/março, 2003, p.81-98.

LIPPELT, Ricardo Tucci. **Violência nas aulas de educação física: estudo comparado entre duas escolas da rede pública do Distrito Federal.** Brasília: Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Brasília, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Revista Em Aberto, v. 17, n. 72, Brasília: fev./jun. 2000, p.11-34.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A organização espacial escolar e sua influência nas aulas de Educação Física.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9., 2005, Niterói, RJ. *Anais...* Niterói, RJ: UFF, Departamento de Educação Física e Desportos, 2005. p.71-74.

MELO, José Pereira de. **Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular.** XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., v.20, Suplemento n.5, São Paulo, set. 2006, p.188-190.

PIROLO, Alda Lucia & MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Os professores de educação física e as dificuldades da prática pedagógica escolar.** In: Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar – 2004. Publicado na Revista Especial de Educação Física. Edição Digital, nº. 2, 7 a 9 de dezembro 2005, p.372-384.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte, MG: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SANTINI, Joarez & MOLINA NETO, Vicente. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede**

municipal de ensino de Porto Alegre. Rev. Bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.3, jul./set., 2005, p.209-222.

SCHAFFEL, Sarita L. **A identidade profissional em questão.** In: CANDAU, Vera. M.^a (Org.). Reinventar a escola. 3.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.102-114.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria?** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 3, Número 3, 2004, p.77-88.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99, p.30-51.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA

JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS

RESUMO

Este artigo discute o ensino híbrido e as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que vêm transformando a educação contemporânea. Analisa os principais desafios enfrentados por educadores e instituições, como infraestrutura, formação docente e resistência à mudança, ao mesmo tempo em que destaca as oportunidades de personalização do ensino, maior engajamento dos alunos e desenvolvimento de competências socioemocionais. A pesquisa baseia-se em autores relevantes da área e propõe reflexões sobre o papel do professor e da tecnologia na construção de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: ensino híbrido, metodologias ativas, inovação pedagógica, educação contemporânea, aprendizagem significativa

ABSTRACT

This article explores hybrid teaching and active methodologies as transformative strategies in contemporary education. It examines key challenges such as infrastructure, teacher training, and resistance to change, while highlighting opportunities for personalized learning, student engagement, and socio-

emotional development. Based on relevant educational theorists, the study reflects on the role of teachers and technology in fostering meaningful learning.

Keywords: hybrid teaching, active methodologies, pedagogical innovation, contemporary education, meaningful learning.

Keywords: hybrid teaching, active methodologies, pedagogical innovation, contemporary education, meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem passado por profundas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas mudanças nas formas de interação social. O ensino híbrido, que combina momentos presenciais e remotos, surge como uma alternativa flexível e adaptável às necessidades dos alunos e às exigências do mundo contemporâneo. Paralelamente, as metodologias ativas ganham espaço ao colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

Essas abordagens desafiam modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdo, e propõem uma educação mais dinâmica, colaborativa e voltada para o desenvolvimento de competências. O uso de tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas são exemplos de práticas que têm se consolidado nesse novo cenário.

Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e oportunidades relacionados à implementação do ensino híbrido e das metodologias ativas na sala de aula contemporânea. Para isso, serão discutidos aspectos como infraestrutura, formação docente, resistência cultural, além dos benefícios pedagógicos e sociais dessas práticas.

ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS, POTENCIAIS E PERSPECTIVAS

O ensino híbrido tem se consolidado como uma alternativa pedagógica relevante diante das transformações sociais e tecnológicas que impactam a educação. Ao combinar momentos presenciais com atividades remotas, essa abordagem oferece flexibilidade e personalização do processo de ensino-aprendizagem. O aluno passa a ter maior autonomia, podendo acessar conteúdos em diferentes formatos e ritmos, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. Como destaca Moran (2015), “o ensino híbrido é uma combinação de estratégias presenciais e online que se complementam e se enriquecem mutuamente”.

Essa proposta rompe com o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como transmissor de conhecimento, e abre espaço para práticas mais dinâmicas e interativas. As metodologias ativas, por sua vez, colocam o estudante como protagonista do próprio aprendizado. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso e sala de aula invertida estimulam o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. Para Bacich e Moran (2018), “as metodologias ativas são formas de ensinar que colocam o aluno no centro do processo, promovendo maior engajamento e autonomia”.

Ao participar ativamente das atividades, o aluno desenvolve competências cognitivas e socioemocionais essenciais para sua formação integral. O papel do professor também se transforma: ele deixa de ser apenas um expositor de conteúdos e assume a função de mediador, orientando e apoiando os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem. Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A tecnologia desempenha papel fundamental na viabilização do ensino híbrido e das metodologias ativas. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais e recursos multimídia ampliam as possibilidades de ensino, permitindo que os conteúdos sejam apresentados de forma mais atrativa e acessível. No entanto, a adoção dessas ferramentas exige infraestrutura adequada, o que ainda representa um desafio para muitas instituições, especialmente na rede pública. A falta de acesso à internet, equipamentos obsoletos e ambientes físicos pouco adaptados dificultam a implementação efetiva dessas práticas.

Outro ponto crítico é a formação docente. Para que o ensino híbrido e as metodologias ativas sejam aplicados com qualidade, é necessário que os professores estejam preparados para planejar, executar e avaliar atividades que envolvam tecnologias e estratégias inovadoras. A formação continuada torna-se indispensável, não apenas no domínio técnico, mas também na compreensão dos fundamentos pedagógicos que sustentam essas abordagens. Como reforça Kenski (2012), “o professor precisa ser um pesquisador de sua prática, capaz de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos mediados pelas tecnologias”.

A resistência à mudança é um obstáculo recorrente na implementação de propostas inovadoras. A cultura escolar, muitas vezes marcada por tradições enraizadas, pode dificultar a aceitação de modelos que rompam com a lógica da aula expositiva e da avaliação baseada em provas. Superar essa resistência exige diálogo, sensibilização e envolvimento de toda a comunidade escolar. É preciso construir uma visão compartilhada sobre os benefícios das metodologias ativas e do ensino híbrido, valorizando as experiências bem-sucedidas e promovendo espaços de troca entre os profissionais.

Apesar dos desafios, os benefícios dessas abordagens são significativos. O engajamento dos alunos tende a aumentar quando eles se sentem parte ativa do processo, podendo tomar decisões, resolver problemas reais e trabalhar em equipe. Essa participação ativa favorece a construção de conhecimentos mais

duradouros e contextualizados. Além disso, o ensino híbrido permite que os estudantes tenham acesso a diferentes fontes de informação, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise e síntese.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao trabalhar em grupo, lidar com conflitos, tomar decisões e enfrentar desafios, os alunos desenvolvem habilidades como empatia, comunicação, liderança e resiliência. Essas competências são fundamentais para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, que exige cada vez mais profissionais capazes de atuar de forma colaborativa e adaptativa.

A avaliação também precisa ser repensada nesse contexto. Modelos tradicionais, centrados em provas e testes, não são suficientes para captar a complexidade do processo de aprendizagem. É necessário adotar instrumentos que valorizem o percurso do aluno, como portfólios, autoavaliações, rubricas e observações. A avaliação formativa ganha destaque, permitindo ajustes contínuos e promovendo uma cultura de feedback construtivo. Como defende Luckesi (2011), “avaliar é um ato amoroso, que visa à promoção do educando e não à sua punição”.

A sala de aula invertida é um exemplo emblemático de prática híbrida que tem apresentado bons resultados. Nessa estratégia, o aluno estuda o conteúdo em casa, por meio de vídeos, textos ou atividades online, e utiliza o tempo presencial para discutir, aplicar e aprofundar os conhecimentos. Essa inversão do modelo tradicional favorece a autonomia e o protagonismo dos estudantes, além de otimizar o tempo em sala de aula.

É importante destacar que o ensino híbrido e as metodologias ativas devem ser pensados com foco na inclusão e na equidade. Sem planejamento adequado, essas práticas podem ampliar desigualdades, excluindo alunos que não têm acesso à tecnologia ou que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Por isso, é fundamental que as escolas adotem estratégias para garantir que todos os estudantes possam participar e se beneficiar dessas abordagens.

Por fim, o papel do professor como mediador é central para o sucesso dessas práticas. Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, é preciso que o educador compreenda os princípios pedagógicos que orientam o ensino híbrido e as metodologias ativas. Sua atuação deve ser pautada pela escuta, pelo acolhimento e pela capacidade de criar ambientes de aprendizagem significativos e desafiadores. Como resume Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO E DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação do ensino híbrido e das metodologias ativas nas escolas brasileiras enfrenta uma série de desafios que vão além da simples adoção de novas tecnologias. Um dos principais obstáculos é a formação docente. Muitos professores não foram preparados para atuar com essas abordagens, que exigem não apenas domínio técnico, mas também uma mudança profunda na concepção pedagógica. A transição do modelo tradicional para práticas mais centradas no aluno demanda tempo, apoio institucional e formação continuada. Como destaca Kenski (2012), é essencial que o professor se torne “um pesquisador de sua prática”, capaz de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos mediados pelas tecnologias.

Outro desafio significativo é a infraestrutura tecnológica das escolas. A falta de acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e ambientes virtuais funcionais compromete a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa limitação é especialmente grave na rede pública, onde a desigualdade digital pode excluir estudantes das atividades remotas e limitar o uso de recursos interativos. Além disso, muitos alunos não possuem dispositivos próprios ou um ambiente doméstico adequado para estudar, o que amplia ainda mais as barreiras ao ensino híbrido.

A resistência à mudança também se apresenta como um entrave relevante. A cultura escolar tradicional, baseada em aulas expositivas e avaliações padronizadas, ainda é dominante em muitas instituições. Professores, gestores e até mesmo estudantes podem demonstrar insegurança diante de propostas que rompem com a lógica da transmissão de conteúdo. Como afirmam Bacich e Moran (2018), “a mudança na educação exige coragem, abertura ao novo e disposição para aprender com os erros e acertos”, o que nem sempre é fácil de alcançar em contextos marcados por rotinas rígidas e pouca valorização da inovação.

Além disso, o tempo necessário para planejar e executar atividades com metodologias ativas é maior do que o exigido por aulas convencionais. Muitos docentes enfrentam jornadas exaustivas e não dispõem de espaço institucional para desenvolver práticas inovadoras com consistência. A sobrecarga de trabalho, aliada à falta de apoio técnico e pedagógico, pode desestimular a adoção dessas estratégias.

A avaliação escolar também precisa ser repensada. Os modelos tradicionais, centrados em provas e resultados quantitativos, não são compatíveis com abordagens que valorizam processos, colaboração e criatividade. A ausência de instrumentos avaliativos adequados pode gerar insegurança e dificultar a legitimação das metodologias ativas no cotidiano escolar. Como defende Luckesi (2011), “avaliar é um ato amoroso, que visa à promoção do educando e não à sua punição”, o que exige uma mudança de paradigma na forma como se compreende o papel da avaliação.

Por fim, a falta de políticas públicas consistentes e de apoio institucional limita a sustentabilidade dessas práticas. Sem o envolvimento da gestão escolar, investimentos em infraestrutura e programas de formação continuada, as iniciativas acabam dependendo exclusivamente da motivação individual dos professores, tornando-se frágeis e difíceis de manter a longo prazo. A superação desses desafios exige um esforço coletivo, que envolva educadores, gestores,

famílias e poder público, com o objetivo de construir uma escola mais democrática, inovadora e comprometida com a aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações que atravessam o cenário educacional contemporâneo, o ensino híbrido e as metodologias ativas se apresentam como caminhos potentes para a construção de uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e conectada com as demandas do século XXI. Ao promover o protagonismo estudantil, estimular o uso crítico da tecnologia e valorizar a mediação docente, essas abordagens rompem com modelos tradicionais e apontam para uma educação mais dinâmica e humanizada. Como afirmou Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e é justamente nessa articulação entre prática e reflexão que se fortalece o papel do educador como agente de transformação.

No entanto, para que essas práticas se consolidem de forma efetiva, é necessário enfrentar desafios estruturais, como a formação continuada dos professores, o acesso equitativo às tecnologias e a superação de resistências culturais. A inovação pedagógica não se faz apenas com recursos digitais, mas com intencionalidade, planejamento e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Como destacam Bacich e Moran (2018), “a mudança na educação exige coragem, abertura ao novo e disposição para aprender com os erros e acertos”.

Assim, mais do que uma tendência, o ensino híbrido e as metodologias ativas representam uma oportunidade de repensar a escola, tornando-a um espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Ao colocar o aluno no centro do processo e reconhecer o professor como mediador essencial, essas práticas contribuem para uma educação que não apenas

informa, mas forma sujeitos críticos, criativos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. ***Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática***. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATISTA, Carlos. ***Metodologias ativas e suas potencialidades atreladas à educação híbrida em ensinos pós-pandêmicos***. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, n. 2, p. 48–61, 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. ***Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos***. São Paulo: Instituto Clayton Christensen, 2013.

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

KENSKI, Vani Moreira. ***Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação***. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. ***Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições***. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSETO, Marcos Tarciso. ***Didática e prática de ensino: relações entre conhecimento e ação docente***. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS DE SOUZA CONRADO, Luciane et al. ***Metodologias ativas e modelos híbridos de educação***. Revista de Gestão e Secretariado, v. 14, n. 3, 2023.

MORAN, José. ***O ensino híbrido como inovação disruptiva***. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13–23.

TAVARES, Leonardo Pereira et al. ***Metodologias ativas e ensino híbrido: potencialidades e desafios***. Campina Grande: Editora Amplla, 2021.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MATERIAIS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO

RESUMO

Este artigo convida à construção de um olhar sensível e atento sobre os materiais e as materialidades na educação infantil, propondo uma compreensão que transcende seu uso tradicional como meros instrumentos didáticos. Em vez disso, os materiais são apresentados como elementos vitais que constituem e enriquecem as experiências pedagógicas cotidianas. Ao adotar uma abordagem ampliada, o texto destaca o papel fundamental desses elementos como mediadores nas interações entre crianças, educadores e o ambiente, possibilitando múltiplas formas de expressão, descoberta e aprendizagem.

Com base em uma análise qualitativa, investiga-se como a escolha criteriosa, a disposição intencional e o uso criativo dos materiais podem fomentar uma prática educativa mais significativa e responsiva. Tal prática considera a criança como sujeito de direitos, ativa e curiosa, e valoriza o potencial dos materiais para estimular o desenvolvimento integral. Assim, o artigo propõe uma reflexão sobre a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à diversidade das infâncias e capazes de reconhecer nos materiais não apenas ferramentas, mas parceiros no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE

Materiais; Materialidades; Expressão; Aprendizagem; Inclusiva

INTRODUÇÃO

Pensar o cotidiano pedagógico na educação infantil é, inevitavelmente, considerar os elementos que o compõem em sua materialidade concreta. O

ambiente em que a criança se move, os objetos que manipula, as texturas que sente, os sons que escuta e os elementos que explora — todos esses aspectos compõem um cenário simbólico que comunica, convida, provoca e transforma. Nesse contexto, os artefatos presentes no espaço educativo não são neutros: eles carregam intenções, valores e possibilidades.

Ao reconhecer os materiais como componentes ativos da experiência educativa, propõe-se uma mudança de perspectiva: deixar de vê-los como simples utensílios auxiliares e compreendê-los como coautores das experiências infantis. Essa abordagem se insere numa visão pedagógica em que o espaço é concebido como terceiro educador, conceito desenvolvido por pensadores como Loris Malaguzzi, no âmbito das escolas de Reggio Emilia. Aqui, os materiais não apenas acompanham as ações das crianças — eles instigam, dialogam, desafiam e favorecem a construção de significados.

Nesse sentido, a qualidade estética, a diversidade de formas, a disponibilidade e a acessibilidade desses recursos ganham centralidade na organização dos contextos de aprendizagem. Objetos cotidianos, elementos naturais, resíduos limpos, entre outros, podem ser ressignificados e incorporados às propostas de forma aberta, promovendo múltiplos percursos investigativos e sensoriais.

A valorização das materialidades implica também em um compromisso ético com a escuta atenta das infâncias: o educador torna-se observador sensível e intencional, atento às interações que emergem, às narrativas que se constroem e às descobertas que se entrelaçam no fazer cotidiano. Assim, os materiais deixam de ser meros suportes e se tornam presença significativa, capazes de traduzir culturas, modos de ser e de estar no mundo.

MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO RECURSO PEDAGÓGICO

A compreensão tradicional dos materiais na educação infantil como simples suportes para atividades dirigidas vem sendo, progressivamente, substituída por uma perspectiva mais ampla, complexa e potente. No lugar de uma função estritamente instrumental, os materiais — sejam eles estruturados, como blocos lógicos e jogos didáticos, ou não estruturados, como elementos naturais e objetos cotidianos — passam a ser reconhecidos como dispositivos geradores de experiências, narrativas e descobertas. Assim, uma caixa de papelão, retalhos de tecido ou galhos secos transcendem seu uso trivial e tornam-se catalisadores de investigações estéticas, científicas e simbólicas, quando mediados por um olhar pedagógico sensível, escutante e intencional.

Nas últimas décadas, observa-se uma inflexão epistemológica significativa no modo como os recursos presentes nos ambientes educativos são concebidos e mobilizados. A visão reducionista que restringia os materiais a meras ferramentas de execução de tarefas previamente planejadas cede lugar a uma abordagem relacional, em que o processo educativo se funda na escuta ativa da criança e no reconhecimento de sua potência criadora. Essa transição acompanha e se nutre das contribuições das teorias que reconhecem a infância como território de autoria, invenção e expressão singular.

Inspiradas pelas pedagogias participativas — notadamente pela abordagem de Reggio Emilia, que entende a estética como dimensão constitutiva do conhecimento —, práticas pedagógicas contemporâneas incorporam uma multiplicidade de elementos que evocam os “cem linguagens da criança”, conforme proposto por Loris Malaguzzi. Nesse contexto, os chamados materiais abertos — aqueles que não têm forma, função ou sentido previamente definidos — assumem centralidade. Tecidos fluidos, embalagens reutilizadas, conchas, gravetos, sombras e sons do ambiente deixam de ser resíduos ou meros adereços para se tornarem agentes provocadores da curiosidade, da expressão e da imaginação infantil.

Pesquisadoras como Elvira Souza Lima e Adriana Friedmann enriquecem esse debate ao destacar a centralidade do gesto exploratório e da corporeidade sensível na construção de sentidos pelas crianças. A materialidade, nesse horizonte, não é cenário passivo, mas linguagem viva. A forma como a criança interage com os objetos — ao tocar, cheirar, desmontar, reorganizar — revela modos próprios de pensamento e intencionalidade em ação. Cabe à pedagogia, portanto, a responsabilidade de acolher e valorizar essas interações como manifestações legítimas de conhecimento, cultura e subjetividade.

Assumir essa perspectiva implica reposicionar o papel do educador como mediador crítico e esteticamente comprometido, capaz de interpretar as materialidades não apenas como suporte para a aprendizagem, mas como territórios férteis de investigação, poética e construção de mundo. Ao fazê-lo, adota-se uma prática que respeita a complexidade da infância, valoriza os processos em detrimento dos produtos e reconhece o ambiente como espaço de experiências sensíveis, cognitivas e afetivas, em constante movimento e reinvenção.

A MATERIALIDADE COMO LINGUAGEM

Inspiradas por abordagens pedagógicas contemporâneas — como a proposta de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália no pós-guerra e consolidada sob a

liderança teórica de Loris Malaguzzi —, amplia-se, no campo da educação infantil, a compreensão de que a criança não se comunica exclusivamente por meio da linguagem verbal. Ela se expressa, interpreta e constrói o mundo por uma multiplicidade de formas expressivas — os “cem linguagens” — que incluem gestos, sons, movimentos, desenhos, construções, narrativas corporais e, sobretudo, as materialidades com as quais interage (MALAGUZZI, 1999). A materialidade, nessa perspectiva, não é um recurso acessório à prática pedagógica, mas constitui-se como linguagem fundamental — uma forma de mediação ativa entre a criança e o mundo, através da qual ela dá forma ao pensamento, à emoção e à imaginação.

Ao se deparar com materiais diversos — argila, tinta, areia, tecidos, papel, madeira, pedras, água —, a criança engaja-se em uma experiência que mobiliza corpo, sentidos e cognição de maneira integrada. As qualidades intrínsecas desses elementos — textura, densidade, temperatura, resistência, maleabilidade — não apenas provocam sensações e afetam o sujeito, mas também operam como signos que favorecem a simbolização, o pensamento divergente e a criatividade. Ao tocar, explorar, combinar e transformar esses materiais, a criança não apenas age sobre eles, mas se deixa afetar, elaborando narrativas interiores e reelaborando experiências vividas. Essa dinâmica configura o que Malaguzzi (1999) descreve como uma pedagogia da escuta e da relação, em que o educador é convocado a reconhecer e valorizar as expressões singulares da infância.

A partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, especialmente nas formulações de Vygotsky (2001), compreende-se que o desenvolvimento do pensamento se dá por meio da mediação simbólica e da internalização de signos presentes na cultura. Os materiais, nesse sentido, operam como artefatos culturais carregados de significados potenciais, cuja exploração ativa permite à criança apropriar-se do mundo de maneira criativa e significativa. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa pela ação mediada — e essa mediação, na infância, é frequentemente corporificada nos objetos que compõem o ambiente educativo. Assim, a linguagem material não é apenas reflexo da cognição infantil, mas uma via de constituição dela: a criança pensa fazendo, sente enquanto constrói e conhece ao interagir com a matéria (VYGOTSKY, 2001; LIMA, 2013).

Nesse cenário, ganha centralidade a postura do educador como sujeito ético-estético, cuja tarefa não é prescrever sentidos, mas criar condições para que a criança produza os seus próprios, num processo de autoria e invenção. Como sublinha Vecchi (2013), a escuta sensível do adulto — entendida como atitude de atenção ativa e acolhedora diante das manifestações infantis — permite reconhecer nos materiais não apenas um meio de expressão, mas

um campo de investigação estética e cognitiva. Essa escuta abre espaço para a emergência do inesperado, do inacabado e do singular como fundamentos de uma pedagogia que se constrói em coautoria com a criança.

Considerar a materialidade como linguagem, portanto, não é apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento epistemológico que exige a resignificação do próprio ato educativo. Trata-se de deslocar o foco da homogeneização para a pluralidade, da reprodução para a criação, do controle para a confiança nas potências expressivas da infância. Trata-se, ainda, de reconhecer o ambiente — e os materiais que o compõem — como um terceiro educador (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2012), ou seja, como uma instância ativa na relação entre sujeito e conhecimento. Ao assumir essa perspectiva, o educador contribui para a construção de uma escola que não apenas ensina, mas também escuta, acolhe e se transforma com a criança. Uma escola em que os materiais não são instrumentos, mas interlocutores da aprendizagem.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DOS MATERIAIS

O educador ocupa um lugar central na mediação das experiências infantis com os materiais, não apenas como aquele que seleciona e organiza os recursos disponíveis, mas, sobretudo, como um curador sensível das possibilidades expressivas, cognitivas e simbólicas que eles carregam. Sua atuação ultrapassa a dimensão logística para se configurar como uma prática intencional, ética e estética, que requer escuta atenta, observação qualificada e uma postura investigativa diante das interações das crianças com o ambiente.

Ao propor materiais para exploração, é responsabilidade do educador considerar os interesses emergentes dos grupos, os modos singulares de ação de cada criança, bem como os sentidos que elas atribuem a esses elementos. Essa perspectiva dialógica exige que o professor atue não como controlador da experiência, mas como mediador que reconhece e valoriza a potência criadora da infância. A escuta pedagógica — conceito amplamente valorizado nas pedagogias participativas, como a abordagem de Reggio Emilia — torna-se, assim, um eixo estruturante da prática educativa, pois permite que o planejamento nasça da observação e se reconfigure constantemente em resposta àquilo que se revela no cotidiano (RINALDI, 2008).

Nesse processo, é essencial que os materiais oferecidos representem não apenas variedade de texturas, formas e funções, mas também diversidade cultural, étnica, de gênero e estética. Ao integrar objetos que evocam múltiplas referências identitárias, o educador contribui para a construção de um

ambiente educativo mais inclusivo, que reconhece e respeita a pluralidade das infâncias e de suas experiências de mundo (ROSEMBERG, 2013). Essa preocupação ganha especial relevância em contextos marcados por desigualdades sociais, onde a escola pode funcionar como espaço de ampliação de repertórios, de ressignificação de narrativas e de validação de pertencimentos.

Do ponto de vista prático, a mediação do educador envolve também uma escuta do ambiente: quais materiais estão disponíveis, como estão organizados, que convites eles fazem à ação e à imaginação? A disposição estética dos objetos, sua acessibilidade e a liberdade de uso são aspectos que comunicam expectativas e intencionalidades pedagógicas. Como destaca Gandini (2012), o ambiente — e, por extensão, os materiais — pode ser compreendido como “o terceiro educador”, pois estabelece relações, inspira descobertas e provoca aprendizagens.

Portanto, a mediação dos materiais exige do educador uma postura crítica e sensível, capaz de equilibrar planejamento e abertura, proposta e escuta, intenção e acolhimento da espontaneidade. Implica reconhecer os materiais não como fins em si mesmos, mas como dispositivos de linguagem, investigação e expressão. Nesse percurso, o educador se reposiciona não como transmissor de conteúdos prontos, mas como alguém que aprende com as crianças, constrói com elas um repertório simbólico coletivo e contribui para a tessitura de experiências significativas, estéticas e culturalmente situadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os materiais e suas materialidades na educação infantil é, em essência, revisitar a própria noção de infância, de conhecimento e de prática educativa. Essa reflexão desloca o foco de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos para uma abordagem que reconhece a aprendizagem como experiência estética, interativa, afetiva e culturalmente situada. Nessa perspectiva, os materiais não são apenas ferramentas auxiliares, mas linguagens plurais através das quais a criança investiga o mundo, constrói sentidos e afirma sua presença no coletivo.

Ao reconhecer o potencial expressivo, simbólico e investigativo dos materiais, o educador ressignifica o cotidiano escolar como um território fértil de criação e descoberta. Cada objeto — seja ele natural, industrializado, estruturado ou aberto — torna-se possibilidade de narrativa, de experimentação e de subjetivação. A materialidade, nesse contexto, ultrapassa sua função instrumental e se converte em linguagem viva, portadora de múltiplas vozes e significados. Assim, o material deixa de ser apenas meio e torna-se também

mensagem — como sugere McLuhan (1964) —, capaz de comunicar valores, provocar emoções e sustentar processos de conhecimento que integram razão, emoção, corpo e cultura.

Essa abordagem requer do educador um reposicionamento ético e epistemológico. Significa abandonar a lógica do controle e da antecipação, em favor de uma escuta ativa, uma observação sensível e uma disposição constante para a surpresa e para o inacabamento. O planejamento pedagógico, nesse horizonte, se transforma em ato de coautoria: nasce da escuta das crianças e retorna a elas sob a forma de provocações que ampliam seus repertórios expressivos e culturais. É nessa circularidade criativa entre criança, material e educador que a aprendizagem se densifica e ganha sentido.

Por fim, considerar a materialidade como linguagem na educação infantil é também um gesto político. É afirmar que as crianças têm direito à beleza, à diversidade, ao brincar criativo e à expressão plena de suas subjetividades. É comprometer-se com uma educação que não reduz a infância a uma etapa preparatória, mas a reconhece como tempo legítimo de pensamento, cultura e invenção. Assim, ao abrir espaço para que as materialidades falem — e para que as crianças falem por meio delas —, o educador contribui para uma pedagogia da presença, da escuta e da potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

GANDINI, Lella. *A estética e a aprendizagem em Reggio Emilia: tudo começa com um olhar atento*. In: RINALDI, Carlina (Org.). *A documentação pedagógica na prática educativa*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

LIMA, Elvira Souza. *Infância: linguagens e culturas*. São Paulo: Cortez, 2013.

MALAGUZZI, Loris. *Os cem idiomas da criança*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A educação infantil em debate*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Diferença, igualdade e equidade: desafios para as políticas públicas de educação infantil*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação infantil: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2013.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade no pensamento pedagógico de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A EXPRESSÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO

RESUMO

A expressão, em suas múltiplas linguagens, constitui uma ferramenta essencial no contexto da Educação Infantil, especialmente quando inserida em uma perspectiva inclusiva. Todavia, sua aplicação ainda é, muitas vezes, reduzida a momentos episódicos de lazer ou atividades utilitárias, como reforço de hábitos de higiene, organização da rotina escolar ou narração de histórias. Tal compreensão restritiva subestima o papel formativo da expressão, negligenciando seu potencial como linguagem estruturante da infância e via legítima de construção do conhecimento, da identidade e da inclusão. Este trabalho propõe uma ressignificação da expressão na Educação Infantil Inclusiva, compreendendo-a como prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral e assegura o direito de participação plena das crianças na vida escolar. A partir de uma abordagem crítica, fundamentada em teóricos como Vygotsky, Ferreiro, Carvalho, Michels, Ramos e Kishimoto, o estudo discute o papel do educador, o impacto do lúdico e a importância das políticas públicas na efetivação de práticas expressivas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE

Expressão; Educação Infantil; Inclusão; Ludicidade; Desenvolvimento.

A EXPRESSIVIDADE COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

No campo da Educação Infantil, a expressão deve ser compreendida como uma linguagem fundante do desenvolvimento humano, dotada de intencionalidade

pedagógica e epistemológica, capaz de mediar processos complexos de aprendizagem, socialização e construção de sentidos. Longe de se restringir à dimensão lúdica — embora dela derive historicamente —, a expressão configura-se como estratégia didático-formativa que potencializa o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os domínios motor, afetivo-emocional, cognitivo, social e simbólico.

Conforme aponta Melo (2012), práticas expressivas como a música ampliam a sensibilidade estética, estimulam a criatividade, fortalecem a memória e promovem o reconhecimento e a empatia em relação ao outro. Tais práticas possibilitam que a criança se reconheça como sujeito singular, dotado de agência, e, ao mesmo tempo, inserido em um coletivo com o qual estabelece vínculos de pertencimento e convivência. Essa concepção encontra ressonância nos estudos de Vygotsky (1998), para quem as linguagens simbólicas — como o desenho, a música, o jogo simbólico e a dramatização — exercem papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao articular expressão e cognição, o autor enfatiza que a mediação cultural por meio de signos e instrumentos simbólicos é essencial para a formação da consciência e da linguagem interiorizada.

A expressão, assim compreendida, transcende o entretenimento e passa a ser valorizada como forma privilegiada de construção do conhecimento e de ressignificação da realidade vivida. Nesse sentido, Ferreiro (1999) contribui ao afirmar que a criança é um sujeito epistêmico ativo, que interpreta, recria e transforma o mundo com base nas experiências sensoriais, expressivas e interacionais. Essa abordagem dialoga com os princípios da pedagogia histórico-crítica e da abordagem construtivista, que reconhecem o papel formativo das experiências culturais e simbólicas na constituição do sujeito infantil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A URGÊNCIA DE NOVAS PRÁTICAS

A Educação Inclusiva, enquanto diretriz político-pedagógica orientada pelos princípios da equidade, justiça social e valorização das diferenças, impõe à escola contemporânea o desafio ético e epistemológico de reconhecer a diversidade não como exceção, mas como elemento constitutivo e enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma exigência legal, trata-se de uma perspectiva que compreende a inclusão como direito inalienável de todos os sujeitos à participação plena e significativa nos

espaços escolares, desafiando os modelos homogeneizantes e normativos historicamente instituídos.

Contudo, como adverte Carvalho (2011), a concepção de inclusão frequentemente permanece restrita à inserção de estudantes com deficiência, desconsiderando outras formas de exclusão simbólica e material. Essa visão reducionista obscurece as barreiras vivenciadas por estudantes com altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, transtornos funcionais específicos, além daqueles pertencentes a grupos étnico-raciais, culturais, linguísticos ou socioeconômicos historicamente marginalizados. Tais omissões evidenciam a necessidade de uma abordagem interseccional que reconheça as múltiplas e simultâneas dimensões da exclusão escolar.

Superar essas lacunas implica uma reconfiguração da cultura escolar, concebida não apenas como um conjunto de práticas, mas como um sistema simbólico impregnado de valores, crenças e representações que orientam as relações pedagógicas. Nessa direção, é fundamental revisar criticamente os currículos, métodos de ensino, formas de avaliação e os próprios espaços físicos, promovendo uma pedagogia da presença (Skliar, 2003) que legitime as singularidades e promova interações dialógicas e cooperativas.

Como destaca Michels (2006), a escola deve ser compreendida como um espaço democrático, inclusivo e relacional, onde as dimensões históricas, sociais e estruturais que atravessam o cotidiano educativo sejam analisadas de forma crítica e transformadora. Para tanto, é imprescindível uma gestão escolar que atue de modo sensível, participativo e formativo, conforme propõe Ramos (2006), desenvolvendo ações coletivas que contemplem a escuta ativa, a corresponsabilidade e a construção de políticas internas que garantam acessibilidade, pertencimento e participação efetiva de todos os sujeitos educacionais. Essa gestão deve ainda promover formação continuada docente, planejamento colaborativo e articulação com as famílias e a comunidade, com vistas à construção de práticas pedagógicas responsivas às diferentes formas de ser, conhecer e aprender.

EXPRESSÃO E LÚDICO: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO SIGNIFICATIVA

O uso do lúdico e das expressões artísticas como estratégias metodológicas na Educação Infantil Inclusiva constitui uma dimensão essencial para a promoção de uma aprendizagem significativa, integral e equitativa. O brincar,

concebido como linguagem primordial da infância, transcende sua dimensão recreativa, assumindo papel estruturante nos processos de simbolização, elaboração emocional e desenvolvimento cognitivo. De acordo com Kishimoto (1994), o lúdico potencializa a criatividade, favorece a autonomia, impulsiona a construção ativa do conhecimento e fortalece as interações sociais, aspectos que se mostram particularmente relevantes no atendimento educacional de crianças com necessidades específicas.

A ludicidade, enquanto eixo estruturante do fazer pedagógico inclusivo, articula-se com os pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo a qual as interações sociais e os instrumentos simbólicos — como a arte, o jogo e a linguagem — são mediadores fundamentais no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas que envolvem dramatizações, contação de histórias, jogos adaptados, exploração musical e experimentações plásticas promovem não apenas a participação ativa, mas também a valorização das singularidades e das múltiplas formas de aprender e expressar-se.

A música, por exemplo, tem sido reconhecida por sua eficácia na estimulação sensorial, no aprimoramento da coordenação motora fina e global, bem como no desenvolvimento da linguagem e da autorregulação emocional, especialmente em crianças com deficiência intelectual ou com transtornos do espectro autista (Melo, 2012). Do mesmo modo, o uso de recursos expressivos como fantoches, materiais táteis e pictogramas em dramatizações contribui para a construção de sentidos, a ampliação da comunicação alternativa e o fortalecimento do vínculo afetivo com os pares e com os adultos mediadores.

Tais práticas, contudo, demandam intencionalidade pedagógica e planejamento didático que considere a heterogeneidade das infâncias presentes no contexto escolar. É imprescindível que o professor atue como mediador sensível e ético, comprometido com a adaptação de recursos, a flexibilização curricular e a criação de ambientes acolhedores, acessíveis e culturalmente responsivos. Isso implica compreender a inclusão não como uma estratégia compensatória, mas como um paradigma educativo fundamentado na equidade, na justiça social e no reconhecimento das diferenças como potências formativas (Mantoan, 2003; Arnaiz, 2003).

ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA PRÁTICA

INCLUSIVA

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva na Educação Infantil está intrinsecamente ligada à formação e ao acompanhamento pedagógico dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. A atuação docente requer mais do que boa vontade ou sensibilidade individual — exige fundamentos teóricos, competências práticas e posturas éticas que deem conta da complexidade inerente à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Segundo Carvalho (2011), muitos professores ainda enfrentam lacunas significativas em sua formação inicial no que diz respeito à Educação Especial, especialmente no que tange à compreensão dos princípios da inclusão e à vivência de práticas pedagógicas com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Tal ausência de preparo pode gerar sentimentos de insegurança, frustração profissional e, em certos contextos, resistência à adoção de práticas inclusivas.

Nesse cenário, a formação continuada emerge como estratégia indispensável para o fortalecimento da prática docente inclusiva. Trata-se de um processo formativo permanente, dinâmico e situado, que deve articular os saberes acadêmicos com as demandas do cotidiano escolar. É fundamental que as propostas de formação superem modelos tradicionais e bancários, e se constituam como espaços de reflexão crítica, troca de experiências, ressignificação de práticas e construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Além disso, a presença de equipes multidisciplinares de apoio, momentos de assessoramento pedagógico e redes colaborativas entre professores são estratégias eficazes para enfrentar os desafios da inclusão de forma mais sistemática e consistente (Oliveira, 2010).

Do ponto de vista normativo, o direito à educação inclusiva é respaldado por importantes documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), os quais afirmam que a escola comum deve acolher todas as crianças, respeitando suas necessidades individuais e promovendo a equidade educacional. No Brasil, esse compromisso se materializa por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas centradas no reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo e na superação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem de todos.

A formação docente para a inclusão, portanto, não pode ser compreendida

como um adendo à formação geral, mas como eixo estruturante de uma proposta pedagógica democrática, equitativa e comprometida com os direitos humanos. Reconhecer, valorizar e responder à diversidade não é tarefa exclusiva do professor de Educação Especial, mas responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar, com o apoio de políticas públicas intersetoriais que garantam condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento e formação, além de recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis.

CONCLUSÃO

Consolidar uma pedagogia que articule expressão e inclusão na Educação Infantil é uma exigência ética e política para a construção de uma escola democrática, equitativa e sensível à diversidade. A expressão, compreendida como linguagem fundante da infância, deve ocupar posição central no cotidiano pedagógico, não como adorno didático, mas como meio privilegiado de comunicação, elaboração simbólica da realidade e construção de sentidos. Ao favorecer o desenvolvimento integral da criança — em suas dimensões cognitiva, afetiva, motora e social —, as práticas expressivas promovem experiências significativas que potencializam a aprendizagem e fortalecem a identidade infantil.

Nesse contexto, a inclusão não pode ser reduzida a meros processos de integração de crianças com deficiência. Trata-se de um princípio orientador das práticas pedagógicas, que requer o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e a valorização dos diferentes modos de ser, agir, sentir e aprender. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que assume a diversidade como elemento constitutivo de sua proposta pedagógica e que, por meio de ações intencionais e sensíveis, garante o direito à participação plena de todas as crianças.

Ao articular práticas expressivas e lúdicas com uma concepção ampliada de inclusão, os educadores constroem espaços educativos de escuta ativa, acolhimento e pertencimento. Tais práticas não apenas respeitam as singularidades infantis, mas também favorecem a criação de vínculos, a mediação cultural e a produção coletiva de conhecimento. Como destaca Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem, que implica compromisso com a transformação das condições que geram a exclusão.

Em suma, a pedagogia da expressão e da inclusão requer uma mudança de

paradigma: da padronização à valorização da diferença; da instrução mecânica à escuta sensível; da transmissão de conteúdos à mediação de experiências significativas. A Educação Infantil, nesse horizonte, assume seu papel como etapa decisiva na formação humana, onde se semeiam os valores da convivência, da solidariedade e do reconhecimento do outro como legítimo no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, J. G. S. *A integração escolar de pessoas com deficiência: da negação à plena inclusão*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 71, p. 103-125, 2000.
- CARVALHO, M. M. J. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. São Paulo: Summus, 2011.
- DUEK, C. (org.). *Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2014.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MELO, D. M. *Música na educação infantil: linguagem expressiva e desenvolvimento da criança*. In: Revista Educação em Foco, v. 15, n. 2, p. 97-114, 2012.
- MICHELS, M. H. *Educação Inclusiva e políticas educacionais*. Curitiba: Champagnat, 2006.
- RAMOS, V. A. *Gestão da escola inclusiva: possibilidades e desafios*. In: Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 19, n. 28, p. 9-17, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

SABRINA PONTI DE ALMEIDA PAGNI

Resumo

O presente artigo visa apresentar as características da Alta Habilidade e Superdotação, também mostrará como diagnosticar o indivíduo com AH e SD. A pesquisa revelou diversas particularidades relacionadas às pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, evidenciando a diversidade presente nas AH/SD e atividades que auxiliam no desenvolvimento das crianças com AH/SD. Serão expostas as dificuldades e as facilidades de quem tem Altas Habilidades, que uma pessoa com AH não precisa ser inteligente em todas as áreas. A pesquisa mostrará as Altas Habilidades nas diferentes áreas, como: criatividade, originalidade, inteligência musical, inteligência corporal, inteligência artística e inteligência naturalista. A maioria das pesquisas se concentrou na cognição, identificação e estudos acerca do desenvolvimento psicológico, autonomia, interações sociais, familiares, entre outros aspectos da vida de uma pessoa com Altas Habilidades. O excerto discute a superdotação, destacando sua relevância no contexto escolar e enfatizando a necessidade de uma abordagem educacional adequada para alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Palavras-chave: Autismo, Superdotação, Altas Habilidades, Criatividade.

CHARACTERISTICS OF HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

Abstract

This article aims to present the characteristics of High Ability and Giftedness and will also show how to diagnose an individual with HA and G. The research revealed several particularities related to people with High Abilities and Giftedness, highlighting the diversity present in HA/G and activities that help in the development of children with HA/G. The difficulties and facilities of those with High Abilities will be exposed, and that a person with HA does not need to

be intelligent in all areas. The research will show High Abilities in different areas, such as: creativity, originality, musical intelligence, physical intelligence, artistic intelligence and naturalistic intelligence. Most of the research has focused on cognition, identification and studies about psychological development, autonomy, social and family interactions, among other aspects of the life of a person with High Abilities. The excerpt discusses giftedness, highlighting its relevance in the school context and emphasizing the need for an appropriate educational approach for students who present High Abilities/Giftedness (HA/G).

Keywords: Autism, Giftedness, High Abilities, Creativity.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos das diversidades que temos na nossa sociedade, porém nem todos estão preparados ou interessados em conviver ou aprender a lidar com essas diferenças.

Quando trabalhamos na área da educação, temos que ter todo um preparo profissional, mas também um instinto e uma sensibilidade para lidar com as diversidades em sala de aula.

A diversidade de alunos nas escolas contemporâneas apresenta um panorama abrangente, incorporando uma variedade de características, necessidades e habilidades. São diferentes estilos de aprendizagem e experiências culturais e socioeconômicas distintas, que permitem com que os educadores se deparem com uma multiplicidade de perfis discentes. Lidar efetivamente com essa diversidade é um desafio constante, exigindo uma abordagem pedagógica flexível e sensível às nuances individuais. (BRAZ; RANGNI, 2023, p.162).

Em geral, a superdotação é caracterizada por elevado talento, habilidade e potencial de talento, evidenciados pelo alto desempenho nas diversas áreas de atuação do aluno e/ou a serem demonstrados no desenvolvimento da criança. Alunos com Altas Habilidades são alunos que apresentam melhor desempenho que seus pares, possuem alta criatividade e alta participação na execução de tarefas.

Características das crianças superdotadas:

- Aprendem com facilidade e rapidez;
- É original, é inventivo e pouco ortodoxo;
- Sempre bem-informado, mesmo em áreas não comuns.

Pessoas superdotadas costumam mostrar muito interesse e entusiasmo por assuntos que despertam sua curiosidade. Elas podem precisar de informações

que vão além do que é discutido pelos colegas na sala de aula, mas também podem enfrentar dificuldades em questões sociais e emocionais.

Além disso, novas técnicas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento intelectual, artístico e psicomotor dessas crianças, já que, na maioria das vezes, elas são ávidas e rápidas em relação às demais crianças para a resolução das atividades pertinentes a sua faixa etária. Porém, diante dessas qualidades aparecem problemas afetivos e comportamentais que, em suma, fazem com que essas crianças se sintam incompreendidas e veem na escola um ambiente desfavorável às suas necessidades. (SOUZA, 2013, p.10).

Além disso, muitos possuem características de intensidade emocional e sensibilidade, que podem influenciar sua interação social. É importante lembrar que o apoio e a compreensão são essenciais para ajudá-los a navegar por essas características.

Geralmente, a família toma conhecimento das habilidades superiores da criança antes de ela completar cinco anos. O ideal é procurar um psicólogo experiente que possa realizar testes psicométricos e avaliação neuropsicológica para determinar se o potencial está realmente acima da média das outras crianças.

Outro ambiente em que geralmente se tem um olhar profissional mais aguçado para identificar as características da Alta Habilidade/Superdotação é na sala de aula. O professor, ao identificar, já leva para a direção e a equipe pedagógica, que entra em contato com a família. Assim, procurando atividades e práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento do aluno.

Cabe essa responsabilidade ao professor de estar redimensionando seu olhar através de estudos, pesquisas e formações continuadas estar fazendo um diagnóstico minucioso e detalhado desses alunos, para que se possa trabalhar dentro da área de interesse desses alunos e orientar a família como lidar com essa superdotação. (SOUZA, 2013, p.15).

Destaca-se a importância de considerar que uma pessoa não precisa ser proficiente em todas as áreas, nem dispensar orientação na hora de aprender, os indivíduos se sobressaem em campos específicos.

A avaliação é realizada pelo neuropsicólogo mediante uma série de testes que vão além do QI. Estes sujeitos podem se destacar em diversos campos, como matemática, música ou artes.

Pessoas com altas habilidades podem apresentar comportamento social:

- Hostilidade;
- Agressividade;
- Baixo autoconceito;

- Insegurança;
- Frustração;
- Raiva;
- Sentimentos de inadequação.

Quando falamos sobre Altas Habilidades, o importante é focar na identificação, e não no diagnóstico, já que essa condição não é classificada como uma doença na Classificação Internacional de Doenças (CID). Não devemos ver isso como um transtorno ou uma enfermidade.

O artigo tem como objetivo explicar a AH/SD em alunos e como as escolas podem e devem auxiliar na educação desses alunos.

2 CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Inicialmente, argumenta-se que a alta habilidade e superdotação mais frequentemente reconhecida é a que pode ser medida por meio de testes de inteligência, a qual se manifesta em um desempenho acadêmico superior. Além disso, menciona-se a superdotação produtiva-criativa, a qual é marcada pela criatividade e pela capacidade de engendrar soluções inovadoras e produtos originais.

A interação entre esses dois tipos de superdotação também é contemplada, indicando que algumas pessoas podem exibir características de ambos os perfis.

Primeiro, precisamos saber a diferença entre alta habilidade e superdotação.

- Altas habilidades: enfatiza aspectos moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente;
- Superdotação: refere-se aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definem-se alunos com altas habilidades/superdotação como:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11).

O diagnóstico é feito por um neuropsicólogo por meio de uma série de testes que não se limitam ao teste de QI.

Para crianças com altas habilidades, é importante proporcionar atividades estimulantes que atendam às suas necessidades intelectuais e promovam o desenvolvimento de habilidades específicas.

A superdotação, longe de ser um mero estigma ou um mito de autossuficiência, deve ser encarada como uma riqueza que brota da diversidade humana e exige nossa mais atenta consideração no ambiente escolar.

A insistência em perpetuar a ideia de que os superdotados são uma categoria rara e autossuficiente apenas acentua a desigualdade no sistema de ensino, que tradicionalmente tende a ignorar as sutilezas e demandas de cada aluno. Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino se reinventem, adotando metodologias que não apenas reconheçam, mas também valorizem o potencial único desses estudantes.

Sobre como a escola precisa agir após a identificação da AH/SD, PEDRO (2023, p.19) diz: “Após a etapa da identificação das AH/SD, é preciso delinear e propor ações para o encaminhamento educacional que melhor atenda às especificidades desses estudantes”. É importante que as ações propostas sejam personalizadas e que incluam estratégias que possam desafiar e engajar esses alunos. Por exemplo, programas diferenciados, enriquecimento curricular. Além disso, a formação dos educadores para reconhecer e atender a essas peculiaridades é fundamental.

A identificação e avaliação dos alunos com altas habilidades e superdotação é processual e contínua, podendo ocorrer a partir da observação do professor sobre os alunos que se destacam dentre os demais alunos da turma. Depois os pais devem ser consultados sobre o dia a dia dessa criança no ambiente familiar, verificando se é percebido essa habilidade ou se a família tem estimulado essa área na criança. (SOUZA, 2013, p.15).

Com um apoio adequado, esses estudantes podem desenvolver todo o seu potencial e contribuir muito para o ambiente escolar e social.

Sobre como apoiar as necessidades desses estudantes SOUZA (2013, p.15), diz:

- Verificar como o aluno se apresenta em relação aos demais alunos;
- Realizar avaliação pedagógica para que se revele realmente a área da habilidade ou superdotação e quais as dificuldades que esse aluno

possui;

- E fazer testes devidamente padronizados para que se chegue a um resultado concreto, e finalmente inserir esse aluno nos programas adequados, levando ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Um modelo educacional que seja proativo e inclusivo, respeitando as individualidades de cada aluno, é essencial para garantir que talentos excepcionais não se percam em abordagens uniformes e padronizadas.

Ignorar a diversidade e a complexidade do aprendizado não apenas desvaloriza os superdotados, mas também empobrece a experiência educacional de todos. A verdadeira educação deve ser um espaço onde cada capacidade humana seja celebrada e potencializada, permitindo que todos, incluindo os superdotados, floresçam e contribuam plenamente para a sociedade.

Essa visão reformista nos convida a pensar em um futuro educacional capaz de abraçar as particularidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais rica e plural.

É possível promover a aceleração da aprendizagem para alunos com habilidades especiais ou superdotação, desde que haja documentação oficial que comprove essa condição.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL. Lei 9.394, 1996).

O artigo 59º da Lei 9.394/96, também fala sobre o direito a aceleração para crianças com Altas Habilidades e Superdotação:

No Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

É importante que os responsáveis legais pela criança que se encaixa nessa lei saibam desse direito, assim saberão como lidar e ir atrás dos direitos dessa criança.

As características de um indivíduo com Altas Habilidades:

- Ceticismo;

- Capacidade crítica e poder de avaliação;
- Facilidade em identificar inconsistências e injustiças com rapidez.

Dentre as diversas formas de altas habilidades/superdotação, destacam-se tradicionalmente o tipo cognitivo, caracterizado pela capacidade de:

- Raciocínio rápido;
- Independência de pensamento;
- Facilidade em produzir conhecimento;
- Habilidade crítica e aptidão para solucionar problemas;
- Habilidade de liderança e empatia.

Crianças com altas habilidades e superdotação são descritas como aquelas que apresentam um talento excepcional em uma ou mais áreas específicas em comparação com outras da mesma faixa etária, experiência ou ambiente.

O cérebro dessas crianças prodigiosas é inicialmente menor que a média, mas cresce e se torna mais complexo conforme se aproximam da adolescência. Além disso, elas possuem uma maior quantidade de matéria cinzenta, o que as ajuda a processar informações e chegar a conclusões, além de terem conexões neurais mais rápidas.

A maioria dos genitores identifica as habilidades excepcionais antes da criança atingir a idade de cinco anos. É importante a participação dos familiares e responsáveis na vida educacional, social e emocional dessa criança.

Do ponto de vista emocional, incluindo a construção da autoimagem e as relações sociais, as amizades e a família são fundamentais para o desenvolvimento desses indivíduos. Além disso, destaca-se a importância de envolver ativamente pais e cuidadores no processo de identificação e compreensão das características de seus filhos com dupla excepcionalidade, pois trata-se de uma experiência única. (BRAZ; RANGNI, 2023, p.171).

Estudantes que apresentam traços de altas habilidades precisam de suporte para explorar suas capacidades, sendo necessário fornecer oportunidades para poderem expressar e aperfeiçoar suas habilidades.

Estratégias eficazes para educar indivíduos com altas habilidades:

- Estimule-a a realizar atividades nas quais ela tem menos habilidade, e que sejam realmente desafiadoras para ela;

- Ofereça a ela todo o apoio necessário para alcançar seus objetivos e prosperar em sua jornada rumo ao êxito;
- Não se pode garantir que ela terá sempre uma rápida assimilação do conhecimento.

Entre as diversas qualidades que podem ser manifestas pelos estudantes, a superdotação está associada à combinação de características como:

- Talento acima do normal;
- Demonstrado desde cedo;
- Esses alunos costumam encontrar soluções inovadoras para questões dentro de suas áreas de conhecimento;
- Segui o próprio caminho;
- Motivação interna para se destacar em sua área de estudo;
- Resultando em um empenho extraordinário;
- Apresenta um vasto repertório lexical e uma comunicação refinada para a sua idade;
- Demonstra habilidade para aprender de forma rápida, mesmo com pouca orientação;
- Apresenta um elevado grau de concentração em atividades específicas; revela uma maior sensibilidade em relação às emoções dos outros.

Essa diferença destaca a singularidade das altas habilidades em comparação com uma habilidade generalizada presente na superdotação. Por outro lado, ao mencionarmos a superdotação, estamos falando de uma capacidade intelectual extraordinária que ultrapassa diversas áreas.

Nas escolas os professores de educação infantil geralmente são os primeiros a perceber as características da Alta Habilidade/Superdotação.

PEDRO (2023) fala sobre os professores da educação infantil que observam as características da Alta Habilidade/Superdotação:

Vale destacar que muitas características podem ser observadas logo na primeira infância. Morales Chacón (2010) indica algumas características que, se observadas pelos professores da Educação Infantil, podem revelar uma possível precocidade ou AH/SD: a criança realiza

atividades com rapidez; conhece números ou letras; não gosta de realizar tarefas atribuídas; faz perguntas e mostra mais curiosidade que as outras crianças da sua idade; utiliza conceitos abstratos; evidencia profundidade em certos temas; tem vocabulário amplo e complexo; possui bom nível de conversação e expressão oral; tem facilidade para montar quebra-cabeças; tem elevada capacidade de memória; encontra dificuldade para relacionar-se com crianças da mesma idade; destaca-se em liderança; possui alto grau de originalidade; tem criatividade; tem domínio da leitura e escrita de maneira prematura e com maior habilidade.(PEDRO, 2023, p. 12).

A análise da superdotação, em toda a sua complexidade, revela-se um tema vital na educação contemporânea, especialmente se considerarmos a necessidade urgente de uma abordagem inclusiva.

O atendimento especializado nas escolas cumpre uma função extremamente importante: o de conscientizar as pessoas com altas habilidades e superdotação do valor de seus traços e peculiaridades, para que elas lutem por seu pleno desenvolvimento e por seu engajamento no grupo social, e para que desejem compartilhar os frutos da sua habilidade com seus companheiros de vida. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. (SOUZA, 2013, p.36)

A identificação de alunos com Alta Habilidade/Superdotação (AH/SD) transcende a mera aplicação de testes padronizados, que frequentemente podem reduzir as multifacetadas dimensões da superdotação a números frios e inexpressivos. Tal abordagem não apenas ignora a criatividade e o potencial inovador desses indivíduos, mas também pode levar a uma compreensão empobrecida da diversidade cognitiva.

O aluno com altas habilidades e superdotação pode ser identificado em qualquer fase da escolarização, e a identificação precoce permite o atendimento especializado desde a infância. O professor deve realizar um diagnóstico detalhado para trabalhar nas áreas de interesse dos alunos e orientar suas famílias.

Segundo o Plano Nacional de Educação, escolas eficazes devem ter professores e equipe preparados para identificar alunos com necessidades especiais, como a Alta Habilidade e Superdotação.

Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto socioeconômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento. ((BRASIL, 2001, p. 54).

As escolas devem oferecer atividades que favoreçam o aprofundamento curricular e o enriquecimento, permitindo que esses alunos avancem mais rapidamente em sua educação.

No Brasil, há opções como enriquecimento curricular, sala de recursos e aceleração de estudos para atender esses alunos, dependendo da escola e da realidade em que vivem.

Ademais, a convivência de diferentes formas de superdotação exige que educadores e sistemas de ensino realizem uma reflexão cuidada sobre suas práticas pedagógicas. É imperativo que criemos ambientes de aprendizagem que não apenas reconheçam, mas também celebrem e estimulem essa diversidade.

Propor uma educação que valorize a singularidade de cada aluno, permitindo que sua criatividade floresça e que suas habilidades sejam devidamente trabalhadas, é um desafio que merece nossa atenção e dedicação.

Portanto, ao abordarmos a superdotação, devemos adotar uma perspectiva holística que valorize a integralidade do ser humano, promovendo práticas que realmente façam justiça ao potencial de cada estudante.

Se conseguirmos isso, não apenas educaremos para a excelência, mas também seremos catalisadores de inovações que podem transformar o futuro da educação e da sociedade.

Espero que a leitura e a experiência com essa leitura tenham sido proveitosas e que tenham agregado conhecimentos importantes para que possamos ter um olhar aos estudantes que apresentam AH/SD em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo mostra a problemática da identificação de estudantes superdotados, desmistificando crenças errôneas que levam a uma subavaliação dessas crianças, como a noção de que elas possuem aprendizado autônomo ou que provêm apenas de famílias abastadas.

É fundamental que a educação seja justa e leve em conta as particularidades de cada aluno. Apenas reconhecer o talento não é o bastante.

Dificuldades como a ausência de formação específica de docentes, salas superlotadas e uma valorização inadequada dos estudantes superdotados prejudicam o reconhecimento e o atendimento de suas necessidades

educacionais. A padronização dos sistemas de ensino, que privilegia a média de desempenho, contribui para a invisibilidade desses alunos, que permanecem sem o devido incentivo e atenção.

Através dessa pesquisa, podemos afirmar que, para atender às necessidades educacionais desses alunos com AH/SD, os professores precisam ser capazes de identificar essas características. Fica claro que a formação docente é necessária, mas também é necessário um olhar atento, o que torna necessário que os professores conheçam seus alunos, considerem os alunos do seu contexto e eliminem imagens estereotipadas.

Indivíduos com essas habilidades especiais podem ser encontrados em diversos contextos sociais, de todas as idades e sexos.

O papel da família perante os alunos com elevadas capacidades é muito fundamental, pois, em geral, são os pais que identificam altas habilidades nos seus filhos e procuram alternativas para ajudar no seu desenvolvimento.

O estudo apresentado traz novas informações sobre as particularidades de crianças com Altas Habilidades, abordando de forma abrangente e geral. Recomenda-se que estudos posteriores tenham como objetivo investigar de maneira mais aprofundada as habilidades das crianças em diversas áreas.

O estudo apresentado traz novas informações sobre as particularidades de crianças com AH/SD, abordando de forma abrangente e geral. Recomenda-se que estudos posteriores tenham como objetivo investigar de maneira mais aprofundada as habilidades das crianças em diversas áreas.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp).** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10

jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996.

BRAZ, Paula Paulino. RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Altas Habilidades e Autismo: Evidências Acerca da Dupla Excepcionalidade nos artigos Científicos**. CONEDU, Educação Especial - Vol. 02. ISBN: 978-85-61702-87-8. IX Congresso Nacional de Educação. DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.009. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos** / Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino; Denise Rocha Belfort Arantes. - 2. ed. rev. atual. ampl. - São Paulo: SE, 2012. 87 p.: il.

SOUZA. Vanessa Stefani de. **Altas Habilidades e Superdotação: Uma reflexão sobre o tema**. 2013. 42 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.utfpr.edu.br/>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

Pedro, Ketilin Mayra. **Altas Habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento**. São Carlos: EDESP-

UFSCar, 2023. 29 p. Disponível em:

<<https://www.edesp.ufscar.br/>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O “JORNAL DA CRIANÇA”: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA DE AUTORIA E CIDADANIA NA EMEF CHIQUEINHA RODRIGUES

MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA ⁶⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta a criação do projeto "Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiqueinha Rodrigues", desenvolvido ao longo de 2025 com os estudantes do 4º ano B da referida unidade escolar. A proposta, inspirada nos princípios da pedagogia de Célestin Freinet, no pensamento de Paulo Freire e na teoria histórico-cultural de Vygotsky, promoveu o protagonismo infantil por meio da produção coletiva de um jornal mural, impresso e digital. Inserido no contexto da política pública de Educomunicação, como a Imprensa Jovem da Prefeitura de São Paulo, o projeto buscou ampliar as práticas de linguagem, escuta, autoria e participação cidadã das crianças, reconhecendo-as como produtoras de informação e agentes ativos no cotidiano escolar. A experiência mostrou-se potente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, críticas e colaborativas, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e território.

Palavras-chave: educomunicação; protagonismo infantil; pedagogia Freinet; mídia escolar; linguagem e cidadania.

⁶⁵ Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (2015); Graduação em Pedagogia em Instituto Singularidades (2021); Especialista em Psicopedagogia pelo em Instituto Singularidades (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Dona Chiqueinha Rodrigues e de Ensino Infantil na Escola Gaivota.
mahfideles@gmail.com

ABSTRACT

This article presents the creation of the project "Children's Newspaper: News from EMEF Chiquinha Rodrigues", developed throughout 2025 with the 4th grade B students of the aforementioned public school. Inspired by the pedagogical principles of Célestin Freinet, the educational philosophy of Paulo Freire, and Vygotsky's sociocultural theory, the project fostered children's protagonism through the collective production of a school wall newspaper, in both print and digital formats. Developed within the framework of the public Educommunication policy — such as São Paulo City Hall's Imprensa Jovem (Youth Press) initiative — the project aimed to enhance children's language practices, listening, authorship, and civic participation, recognizing them as producers of information and active agents in school life. The experience proved to be powerful for the development of communicative, critical, and collaborative skills, strengthening the bond between school, community, and territory.

Keywords: educommunication; child protagonism; Freinet pedagogy; school media; language and citizenship.

INTRODUÇÃO

“Ensinar exige escutar, ensinar exige pesquisa, ensinar exige curiosidade, ensinar exige alegria” — essas palavras de Paulo Freire (1996) sintetizam a inspiração que moveu o projeto “*Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiquinha Rodrigues*”, idealizado e implementado com a turma do 4º ano B ao longo do ano de 2025.

Fruto de um desejo coletivo de escutar mais as crianças e de transformar a linguagem em prática de liberdade, o projeto se inspirou na proposta de jornal escolar defendida por Célestin Freinet, compreendendo o jornal como instrumento pedagógico de expressão, autoria e construção coletiva do conhecimento. Partindo da ideia de que toda criança tem o direito de ser ouvida e de narrar sua própria realidade, o jornal nasceu como um espaço de voz, de

diálogo e de articulação entre os saberes escolares e os acontecimentos do território.

Além de suas bases teóricas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o projeto dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1984), ao compreender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá por meio da interação social mediada por instrumentos culturais — entre eles, o texto escrito, a oralidade, a imagem e as mídias. Assim, o jornal escolar foi pensado como um dispositivo de mediação e aprendizagem, que integra leitura, escuta, escrita, escuta ativa e produção coletiva de sentido.

Neste sentido, o *Jornal da Criança* foi concebido como uma prática educ comunicativa, em consonância com a política pública da Prefeitura de São Paulo voltada à Imprensa Jovem — iniciativa que estimula estudantes da Rede Municipal a produzirem conteúdo midiático, promovendo o letramento digital, o direito à comunicação e a construção de uma escola participativa, crítica e cidadã.

Ao longo da experiência, os estudantes atuaram como repórteres, editores, fotógrafos e entrevistadores, exercitando o protagonismo infantojuvenil em sua forma mais concreta: a palavra pública. A presença ativa dos alunos em todas as etapas do processo — da escolha das pautas à apresentação dos resultados — demonstra que, quando a escola abre espaço para a escuta verdadeira, ela também ensina as crianças a ocuparem esse lugar com responsabilidade, empatia e criatividade.

Além de Freinet, Freire e Vygotsky, o projeto também encontra respaldo nos estudos de Ismar de Oliveira Soares, principal referência brasileira em Educomunicação, que defende a presença da comunicação como eixo estruturante de uma educação transformadora. Para Soares, a escola deve ser compreendida como um espaço de circulação de saberes mediados por múltiplas linguagens, capaz de acolher os sujeitos em sua complexidade e diversidade cultural. Essa perspectiva ecoa o pensamento de Jesús Martín-

Barbero, que propõe pensar a comunicação para além da transmissão de mensagens, mas como processo de mediação cultural, onde se constroem identidades, vínculos e significados.

A construção do *Jornal da Criança* permitiu, assim, criar pontes entre o currículo escolar e a vida cotidiana, entre os conteúdos formais e os temas urgentes do território. Em um momento histórico marcado pela desinformação e pelo uso pouco reflexivo das redes sociais, educar para a produção crítica de informação é também um ato político e formativo. A experiência mostrou que, quando a linguagem se torna instrumento de participação e pertencimento, a escola se transforma — e transforma com ela toda a comunidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ESCUTA, AUTORIA E MEDIAÇÃO

A proposta do *Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiquinha Rodrigues* parte da convicção de que a comunicação é parte essencial, estruturante e transformadora do processo educativo. Ao compreender a linguagem como prática social e reconhecer as crianças como sujeitos produtores de cultura, o projeto alicerça-se em uma concepção de educação que integra expressão, escuta, autoria e participação. Nessa perspectiva, o fazer jornalístico na escola se transforma em uma potente ferramenta de aprendizagem, diálogo e cidadania.

Para Célestin Freinet (1977), o jornal escolar representa uma das práticas mais eficazes para desenvolver o prazer pela escrita e pela leitura, pois coloca os estudantes em situação real de comunicação. O texto deixa de ser um exercício desvinculado da vida e passa a ter um destinatário concreto, uma função social. Produzir notícias, entrevistar pessoas, redigir reportagens e debater pautas são ações que envolvem pesquisa, reflexão e colaboração, ativando a linguagem como meio de construção coletiva do conhecimento.

A escuta, nesse contexto, não é um ato passivo, mas uma atitude pedagógica intencional. Como enfatiza Paulo Freire (1996), é na escuta sensível e dialógica dos educandos que o educador se forma e transforma. Escutar o que as crianças pensam, sentem, observam e querem saber é condição para um ensino que não reproduz conteúdos prontos, mas reinventa a escola a partir da vida concreta dos sujeitos. O jornal nasce, assim, da escuta do território, da escuta dos corredores da escola, da escuta das vozes que, muitas vezes, ficam silenciadas nas práticas escolares tradicionais.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1984) também é essencial para compreender o jornal como instrumento de mediação. Para o autor, o desenvolvimento humano se dá na interação social e é mediado por ferramentas culturais — entre elas, a linguagem. Ao escreverem, entrevistarem, editarem e compartilharem notícias sobre o cotidiano escolar e comunitário, as crianças ampliaram seus repertórios cognitivos, desenvolveram habilidades metalinguísticas e fortaleceram sua autonomia intelectual, emocional e social. A linguagem, nesse processo, não é apenas conteúdo: é meio e fim do desenvolvimento.

A proposta também dialoga com os estudos de Ismar de Oliveira Soares, que sistematiza o campo da Educomunicação no Brasil. Para Soares (2000), é preciso superar a dicotomia entre educação e comunicação, reconhecendo que os ambientes educativos são também espaços de circulação de discursos, de negociação de sentidos e de convivência com as mídias. A Educomunicação propõe um novo paradigma, no qual os estudantes são protagonistas na produção de conhecimento e de informação, exercitando o direito à comunicação como direito humano fundamental. O *Jornal da Criança*, nesse sentido, é expressão concreta dessa pedagogia educ comunicativa, que transforma o ambiente escolar em um espaço de diálogo e criação compartilhada.

Outro aporte relevante vem da obra de Jesús Martín-Barbero, que nos convida a pensar a comunicação como mediação cultural, e não como mera transmissão de conteúdos. A comunicação, para o autor, é o lugar onde se

negociam identidades, se constroem sentidos e se cruzam saberes de diferentes origens. Ao produzir o jornal, as crianças da EMEF Chiquinha Rodrigues não apenas relataram fatos: elas interpretaram o mundo à sua volta, mediam experiências, interagiram com diversas linguagens e produziram sentidos próprios sobre o cotidiano escolar. Essa mediação é, por si só, um exercício formativo e político.

Por fim, a escolha por uma prática de autoria coletiva também se insere em um debate contemporâneo sobre a democratização da mídia e o papel da escola na formação de sujeitos críticos. Em tempos marcados pela desinformação, pelo discurso de ódio e pela exclusão digital, promover práticas que valorizem a escuta, a produção ética de informação e a expressão de diferentes vozes é uma tarefa urgente. O jornal escolar, nesse contexto, funciona como laboratório de cidadania, onde se aprende a argumentar, respeitar opiniões divergentes, investigar fontes, valorizar a verdade e exercitar o pensamento crítico.

Assim, a fundamentação teórica do projeto não se limita a justificar metodologias, mas a sustentar uma visão ampla de educação, em que escutar, criar, comunicar e transformar são verbos que caminham juntos. Ao se apropriarem das ferramentas da linguagem e da comunicação, as crianças tornam-se não apenas melhores estudantes, mas cidadãos mais conscientes, solidários e atuantes.

A EXPERIÊNCIA DO JORNAL MURAL: PRODUÇÃO COLETIVA, INTERCÂMBIO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A primeira edição do *Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiquinha Rodrigues* foi concebida coletivamente pela turma do 4º ano B, inaugurando um processo pedagógico de autoria e mediação que transformou a linguagem em prática viva de comunicação. Desde o início, a produção dos textos partiu de experiências reais vividas pelas crianças, como a visita da Guarda Civil Metropolitana (GCM) com o Canil e a ida ao Museu de Arqueologia e Etnologia

da USP. A escrita das reportagens foi feita em grupo, por meio de discussões em sala de aula, anotações compartilhadas e reescritas colaborativas — uma dinâmica que exigiu escuta ativa, negociação de ideias e revisão conjunta do conteúdo produzido.

O mural físico da escola funcionou como veículo principal de divulgação das edições impressas do jornal, tornando-se um espaço de visibilidade para as vozes infantis e de circulação de sentidos dentro da comunidade escolar. A cada nova publicação, a parede do pátio central se transformava em um espaço de encontro, onde estudantes, professores, funcionários e familiares podiam ler, comentar e dialogar sobre os temas abordados. Assim, a linguagem escrita passou a ocupar o espaço escolar de maneira significativa, relacional e pública.

A experiência inicial do 4ºB, no entanto, não permaneceu restrita à própria turma. Os próprios estudantes passaram a convidar colegas de outras salas para contribuírem com novas pautas e participarem das próximas publicações. Essa movimentação espontânea deu origem a um intercâmbio com a turma do 3ºA, que resultou na produção de uma *Carta ao Leitor*, escrita pelas crianças como forma de apresentação e engajamento no projeto. Esse gesto de interlocução entre turmas reforçou o caráter dialógico e horizontal do jornal, demonstrando que a comunicação escolar pode — e deve — ser espaço de encontro entre diferentes vozes infantis.

O processo coletivo de produção do jornal envolveu diversas etapas: escuta de experiências significativas, levantamento e organização das informações, elaboração do texto em grupo, revisão colaborativa com apoio da professora e seleção das imagens a serem publicadas. Cada uma dessas etapas implicou desafios cognitivos, linguísticos e sociais que mobilizaram as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo da Língua Portuguesa. Ao escreverem para um público real, as crianças foram levadas a refletir sobre a clareza e a coerência dos textos, o uso adequado da linguagem, a estrutura dos gêneros jornalísticos e a necessidade de revisar e aprimorar suas produções antes da publicação.

A prática educomunicativa proposta pelo jornal permitiu também vivenciar, de forma concreta, o conceito de autoria compartilhada. Longe de um modelo individualizado de produção textual, os estudantes aprenderam que escrever em grupo exige escutar as ideias dos colegas, negociar decisões, ceder, propor, argumentar e construir juntos uma versão final que represente o coletivo. Essa vivência é especialmente potente quando compreendida à luz da pedagogia freinetiana, que valoriza o trabalho cooperativo como forma de formação ética e social, e da perspectiva freiriana de educação como prática dialógica.

Mais do que uma atividade pontual, o *Jornal da Criança* se consolidou, ao longo do semestre, como um projeto contínuo e estruturante, que atravessou as áreas do conhecimento e conectou a escola ao seu território. As reportagens não apenas informaram: documentaram memórias, promoveram aprendizagens e fortaleceram vínculos entre as turmas. A presença de crianças do 3º e 4º anos escrevendo, revisando e publicando juntas sinaliza a potência de uma escola que confia em seus estudantes como sujeitos de linguagem e de história.

Nesse sentido, o mural da escola deixou de ser apenas um suporte físico e tornou-se um verdadeiro dispositivo pedagógico de escuta e expressão, revelando o cotidiano sob a ótica das crianças e promovendo a circulação de saberes produzidos por elas. Ao criar, publicar e ler o jornal, os estudantes experimentaram o exercício da cidadania desde cedo: entenderam que têm o direito de comunicar, de serem levados a sério e de participar ativamente da construção da escola que vivem.

INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO VIVO

Ao longo do desenvolvimento do *Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiquinha Rodrigues*, o projeto consolidou-se como eixo integrador entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem contextualizada, significativa e transversal. A linguagem jornalística, como prática social situada, possibilitou a articulação entre os componentes

curriculares e a realidade vivida pelas crianças, potencializando a construção de um currículo vivo — aquele que se alimenta das experiências concretas dos sujeitos, conforme preconizado pelas diretrizes contemporâneas da educação básica.

No campo da Língua Portuguesa, os estudantes exploraram diferentes gêneros discursivos — como a notícia, a entrevista, a crônica e a carta ao leitor — desenvolvendo habilidades de escuta, planejamento, organização textual, revisão colaborativa e ampliação do repertório vocabular. A escrita deixou de ser um fim em si mesma e passou a ser compreendida como prática de produção de sentidos e de comunicação com um público real.

As áreas de História e Geografia foram mobilizadas a partir da investigação do território e da valorização das culturas locais. As crianças levantaram informações sobre o bairro, os nomes das ruas, os espaços públicos frequentados e os marcadores culturais presentes na comunidade. Essa abordagem contribuiu para a construção de uma consciência histórica e geográfica articulada ao cotidiano, aproximando o currículo das vivências dos alunos.

Em Matemática, o trabalho com a coleta, organização e apresentação de dados se fez presente por meio de enquetes aplicadas pelos próprios estudantes, transformadas em gráficos e tabelas que compuseram matérias informativas. Essa prática ressignificou o uso dos números, colocando-os a serviço da análise crítica e da leitura do mundo, como propõe Freire (1996).

Embora a versão inicial do jornal mural tenha priorizado o uso de fotografias em vez de ilustrações, a dimensão visual não foi negligenciada: as crianças participaram ativamente da organização estética dos murais, refletindo sobre layout, diagramação e escolha das imagens. A presença de recursos tecnológicos simples, como aplicativos de edição e gravação de vídeo, também trouxe elementos de letramento digital e midiático, permitindo que edições

audiovisuais fossem compartilhadas com as famílias em reuniões escolares — reforçando o diálogo entre escola, comunidade e cultura digital.

Assim, o jornal operou como prática pedagógica interdisciplinar, que integrou saberes, valorizou a autoria infantil e potencializou aprendizagens significativas a partir da escuta, da colaboração e do engajamento coletivo.

CIDADANIA, IDENTIDADE E DIREITO À VOZ

Para além dos conteúdos escolares, o *Jornal da Criança* constituiu-se como uma poderosa ferramenta de exercício da cidadania ativa. Ao se verem como produtoras de informação, as crianças assumiram novos lugares de fala dentro do espaço escolar: deixaram de ser apenas destinatárias do conhecimento para tornarem-se narradoras de suas experiências e observadoras críticas da realidade que as cerca.

A produção coletiva dos textos, as rodas de conversa e as decisões editoriais compartilhadas promoveram um ambiente em que o diálogo, o respeito à diversidade de ideias e o reconhecimento da pluralidade de vozes foram princípios fundantes. Aprenderam-se, na prática, valores essenciais da convivência democrática: escutar com atenção, argumentar com clareza, acolher perspectivas diferentes e valorizar o saber do outro.

Em um contexto social marcado ainda por silenciamentos históricos sobre infâncias marginalizadas, o jornal escolar emerge como território de resistência e visibilidade. O ato de narrar — com suas palavras, seus modos de ver e interpretar o mundo — é também um ato de afirmação identitária e de reivindicação de direitos. Como prática educacional, o projeto inscreve-se em uma dimensão ético-política que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e como produtoras de cultura, pensamento e transformação.

Dessa forma, o jornal tornou-se mais que uma atividade didática: foi um espaço de enunciação legítima, um canal de expressão para as vozes muitas vezes marginalizadas na rotina escolar. Em vez de silenciar, a escola amplificou.

Em vez de padronizar, reconheceu a diversidade. Em vez de ensinar apenas a repetir, ensinou a perguntar, a criar, a comunicar — e a existir com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do projeto *Jornal da Criança: Notícias da EMEF Chiquinha Rodrigues* demonstrou, de forma concreta, que é possível fazer da escola pública um espaço de liberdade, autoria e transformação social. Ao envolver as crianças em um processo real de produção jornalística — desde a definição das pautas até a circulação das edições — o projeto promoveu aprendizagens que ultrapassam os limites dos componentes curriculares, alcançando o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e do pertencimento.

Mais do que ensinar a escrever uma notícia, o projeto ensinou a comunicar com responsabilidade, a ouvir com atenção e a atuar com consciência. Ao construírem um jornal mural com suas próprias mãos e ideias, os estudantes compreenderam que têm o direito de se expressar e o dever de contribuir com a coletividade. Como sintetiza Paulo Freire (1996), "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor". Ao contrário disso, o *Jornal da Criança* convidou as crianças a sonharem com um mundo mais justo — e, sobretudo, a escreverem esse mundo com suas próprias palavras.

Que esta experiência não se configure como um episódio isolado, mas como prenúncio de novas possibilidades pedagógicas. O que se vivenciou com o *Jornal da Criança* — crianças assumindo a palavra, narrando suas vivências, formulando perguntas, produzindo conhecimento e construindo sentido coletivo — aponta para a urgência de práticas escolares fundamentadas na escuta, na confiança mútua e na mediação crítica.

Ao abrir espaço para que a linguagem das infâncias se manifeste de forma autêntica, a escola não apenas ensina, mas se transforma em comunidade de aprendizagem. Reconhece que toda criança tem o direito de narrar o mundo a

partir de sua perspectiva, de ocupar espaços públicos com suas ideias e de participar ativamente da construção do saber.

Mais do que uma proposta pedagógica, o *Jornal da Criança* afirmou-se como um ato político e ético, capaz de dar visibilidade às vozes historicamente marginalizadas. Em especial, reafirma o direito à palavra de crianças negras, periféricas e populares, que não pedem tutela, mas reconhecimento. Que não querem ser representadas, mas escutadas. Que não desejam apenas ocupar a escola, mas transformá-la.

Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 69), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. É nessa comunhão, forjada pelo diálogo, pela autoria coletiva e pelo direito à comunicação, que este projeto encontra sua potência formativa. Trata-se de uma prática educomunicativa que tensiona fronteiras curriculares, amplia repertórios culturais e afirma a educação como experiência emancipadora.

Que experiências como esta sirvam de semente para a construção de uma escola mais justa, plural e democrática — onde nenhuma infância seja silenciada, onde todas as vozes sejam reconhecidas como legítimas e onde o conhecimento se origine, verdadeiramente, do encontro entre a vida e a palavra.

REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Educomunicação e Imprensa Jovem*. Secretaria Municipal de Educação – Núcleo de Educomunicação, 2025.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 19, p. 15-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36230>. Acesso em: 17 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ESCOLA INTEGRAL NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI

NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS

RESUMO

A educação integral tem ganhado centralidade nas discussões sobre a melhoria da qualidade educacional no Brasil. Propostas como o Programa Mais Educação e o novo Ensino Médio representam tentativas de reorganizar o tempo e o espaço escolares, com o intuito de formar sujeitos plenos. Este artigo analisa os fundamentos históricos, pedagógicos e políticos da escola em tempo integral, avalia experiências implementadas em território nacional e discute os principais desafios para sua consolidação. Utilizando metodologia qualitativa e revisão bibliográfica, o estudo busca compreender os impactos da ampliação do tempo escolar na formação discente e nas práticas pedagógicas, bem como suas implicações para a equidade social. Conclui-se que, embora promissora, a escola integral ainda enfrenta entraves estruturais, financeiros e formativos que comprometem sua efetividade.

Palavras-chave: Educação integral; Política educacional; Escola em tempo integral; Qualidade da educação; Brasil.

ABSTRACT

Full-time education has gained centrality in discussions on improving educational quality in Brazil. Initiatives such as the “Mais Educação” Program and the new High School reform represent attempts to reorganize school time and space to

form well-rounded individuals. This paper analyzes the historical, pedagogical, and political foundations of full-time schooling, evaluates national experiences, and discusses the main challenges to its consolidation. Using qualitative methodology and bibliographic review, the study seeks to understand the impacts of extended school time on student development and teaching practices, as well as its implications for social equity. It concludes that, although promising, full-time schooling still faces structural, financial, and training barriers that compromise its effectiveness.

Keywords: Full-time education; Educational policy; School reform; Quality of education; Brazil.

1. INTRODUÇÃO

A busca por qualidade e equidade na educação brasileira tem impulsionado debates sobre a reorganização do tempo escolar. Nesse contexto, a escola de tempo integral ressurge como estratégia pedagógica e política para enfrentar as desigualdades educacionais históricas, ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

A concepção de educação integral vai além da simples ampliação da jornada escolar: trata-se de uma proposta que visa ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas — intelectual, física, emocional, ética, estética e social — em consonância com os princípios democráticos de cidadania, equidade e justiça social (CAVALIERE, 2009).

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente a implementação da escola integral no Brasil, identificando seus fundamentos teóricos, principais políticas públicas, desafios operacionais e impactos na qualidade da educação. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, incluindo legislações, programas governamentais e produções acadêmicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve histórico da escola integral no Brasil

A ideia de educação integral no Brasil remonta ao pensamento de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que defendiam uma escola pública democrática e voltada ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Anísio Teixeira, nos anos 1950, foi pioneiro ao idealizar os Centros

Integrados de Educação Pública (CIEPs), propondo uma escola que atendesse não só às necessidades cognitivas, mas também sociais e culturais dos alunos (TEIXEIRA, 1957).

Nos anos 1980, Darcy Ribeiro retoma essa proposta com os Brizolões, no Rio de Janeiro, como tentativa de garantir o direito à educação em tempo integral, com infraestrutura e currículo ampliado. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao afirmar que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, reforça esse ideal.

A concepção de escola em tempo integral no Brasil tem raízes históricas profundas e está ligada à busca por uma educação pública de qualidade, voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano. Desde o início do século XX, educadores brasileiros influenciados pelo movimento escola novista defenderam uma escola voltada para a formação integral dos alunos, superando o modelo tradicional e conteudista que predominava até então.

Anísio Teixeira e a Educação Integral

Entre os maiores expoentes desse pensamento destaca-se Anísio Teixeira, que, ao longo das décadas de 1930 a 1960, defendeu a escola pública como espaço de formação ampla e cidadã. Influenciado pela filosofia de John Dewey, Teixeira compreendia a escola como instituição essencial para a construção de uma democracia participativa e igualitária. Em sua visão, a educação deveria integrar as dimensões intelectual, física, moral, estética e social do estudante, e isso exigia uma jornada escolar ampliada, com infraestrutura adequada e currículo diversificado (TEIXEIRA, 1957).

No final dos anos 1950, Anísio idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), um modelo que visava proporcionar educação em tempo integral, com serviços de saúde, alimentação, cultura e lazer, além de uma proposta pedagógica inovadora. No entanto, por razões políticas e estruturais, sua implementação só veio a ocorrer de forma mais efetiva anos depois.

CIEPs e os Brizolões nos anos 1980

Na década de 1980, o ideal dos CIEPs foi parcialmente retomado pelo então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, em parceria com o educador Darcy Ribeiro. Com apoio do arquiteto Oscar Niemeyer, foram construídas centenas de unidades escolares com o objetivo de oferecer uma formação mais ampla às crianças e adolescentes, sobretudo nas periferias urbanas. Conhecidos popularmente como Brizolões, os CIEPs representaram uma tentativa concreta de democratizar o acesso a uma educação integral.

Contudo, o projeto encontrou diversos obstáculos, como falta de financiamento federal, resistência política, dificuldades de gestão e formação de professores.

Como resultado, a proposta perdeu força nas décadas seguintes, embora tenha deixado um legado importante para o debate educacional brasileiro.

Avanços recentes: Programa Mais Educação e o PNE

A partir dos anos 2000, especialmente durante os governos federais entre 2003 e 2016, a escola integral voltou à pauta por meio de políticas públicas nacionais. Em 2007, foi criado o Programa Mais Educação, coordenado pelo Ministério da Educação, como estratégia de indução da jornada ampliada em escolas públicas, priorizando aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade social.

O programa incorporava atividades extracurriculares em diferentes áreas, como acompanhamento pedagógico, esporte, cultura, meio ambiente, direitos humanos e educação digital. O objetivo era promover a educação integral por meio da articulação entre os saberes escolares e os territórios educativos, respeitando a diversidade regional e social.

Com a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, a escola integral se tornou uma meta legal da política educacional brasileira. A Meta 6 do PNE estabelece a obrigatoriedade de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e para 25% dos alunos da educação básica, priorizando as escolas em áreas de vulnerabilidade (BRASIL, 2014).

Reforma do Ensino Médio e novas diretrizes

Outro marco recente foi a aprovação da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, que incentivou a criação de itinerários formativos e a ampliação da jornada escolar, especialmente por meio do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política buscou responder às altas taxas de evasão e à desmotivação dos jovens diante de um currículo excessivamente engessado e desconectado de suas realidades.

No entanto, a implementação da escola integral no Ensino Médio enfrenta desafios significativos, como a desigualdade de oferta entre estados, a falta de infraestrutura, a resistência de parte dos educadores e a ausência de formação adequada para atuação em currículos flexíveis e integradores (MOLL, 2012; GUARÁ, 2020).

2.2 Fundamentos pedagógicos da educação integral

A educação integral se fundamenta em uma concepção humanista de formação, articulando saberes escolares com experiências culturais, corporais e afetivas. Segundo Moll (2012), o paradigma da integralidade propõe uma ruptura com a lógica fragmentada do currículo tradicional, buscando uma aprendizagem significativa, inter e transdisciplinar.

Essa abordagem se alinha ao pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato político, cultural e emancipador. Para Freire, formar sujeitos críticos e ativos no mundo requer práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino de conteúdos formais.

2.3 Políticas públicas e programas

A política de educação integral ganhou fôlego a partir de 2007 com a criação do Programa Mais Educação, lançado pelo Governo Federal como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e integrar atividades extracurriculares. O programa articulava educação, cultura, esporte e assistência social, com foco nas escolas de maior vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Posteriormente, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (2016) reforçou essa política, visando à implementação de currículos integrados e projetos de vida. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), por sua vez, estabeleceu como meta a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas até 2024 (BRASIL, 2014).

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este estudo é de natureza qualitativa e exploratória, baseado em revisão bibliográfica e documental. Foram analisadas legislações, diretrizes curriculares, programas governamentais e pesquisas acadêmicas recentes sobre educação integral. A análise buscou identificar avanços, limitações e contradições nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas associadas à escola em tempo integral.

Concepção de sujeito e aprendizagem

A metodologia da educação integral está fundamentada em uma visão humanista e emancipadora da educação, segundo a qual o sujeito não é um receptor passivo de conteúdos, mas agente ativo da construção do conhecimento. Conforme Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando e valorização de sua história de vida, cultura e território. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional, baseado na transmissão de conteúdos e na avaliação padronizada, e propõe metodologias participativas, que envolvem investigação, diálogo e problematização da realidade.

Interdisciplinaridade e integração curricular

Outro pilar metodológico da educação integral é a interdisciplinaridade, entendida como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento na

construção de projetos e atividades significativas. Para isso, o currículo precisa ser repensado a partir das demandas da comunidade escolar, promovendo a integração entre teoria e prática, saberes científicos e populares. Segundo Jaqueline Moll (2012), a interdisciplinaridade não é apenas técnica, mas epistemológica e política, pois permite o enfrentamento de problemas complexos e reais, promovendo uma formação integral.

Territórios educativos e práticas contextualizadas

A metodologia da educação integral reconhece que a aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula. Assim, propõe a valorização dos territórios educativos, entendidos como todos os espaços — físicos e simbólicos — onde se produzem saberes: ruas, praças, centros culturais, comunidades, entre outros. As práticas pedagógicas devem, portanto, ser contextualizadas, incorporando os saberes locais, as vivências dos estudantes e as demandas sociais do território. Essa abordagem aproxima a escola da realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e socialmente relevante (CAVALIERE, 2010).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Projetos interdisciplinares são uma das principais estratégias metodológicas na educação integral. Eles envolvem a articulação entre diferentes disciplinas em torno de temas geradores ou problemas reais, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas.

Exemplos incluem projetos sobre meio ambiente, saúde comunitária, memória local, cultura popular, entre outros. A metodologia dos projetos incentiva o trabalho em grupo, a pesquisa, a criatividade e o protagonismo juvenil.

Oficinas e atividades extracurriculares

A ampliação da jornada escolar possibilita a oferta de oficinas e atividades extracurriculares, como teatro, música, dança, esportes, robótica, horticultura, entre outros. Essas práticas têm valor formativo, pois desenvolvem habilidades socioemocionais, criativas e motoras, além de promoverem o convívio ético e a cooperação.

Avaliação formativa

A metodologia da educação integral exige também uma avaliação formativa, contínua e qualitativa, voltada para o acompanhamento do processo de aprendizagem, em vez da simples mensuração de resultados. Essa avaliação considera o progresso individual, o esforço, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Experiências e impactos

Diversas pesquisas indicam que a escola integral pode contribuir para a melhoria da aprendizagem, redução da evasão escolar e fortalecimento de vínculos entre escola, aluno e comunidade (SILVA, 2018; CAVALIERE, 2010). Contudo, a efetividade dessas políticas está condicionada à qualidade da gestão escolar, à formação dos professores e à infraestrutura adequada.

4.2 Desafios enfrentados

Entre os principais obstáculos à consolidação da escola integral estão a insuficiência de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura física, a sobrecarga docente e a dificuldade de articulação entre os diferentes tempos e espaços educativos (GUARÁ, 2020). Além disso, há desafios na superação da cultura escolar tradicional e na construção de projetos político-pedagógicos coerentes com os princípios da educação integral.

4.3 A formação docente e o papel do currículo

A implementação de práticas integradoras exige docentes preparados para atuar de forma interdisciplinar e dialógica. No entanto, muitos professores relatam falta de formação continuada e apoio pedagógico para a atuação em contextos de tempo integral (MOLL, 2012). O currículo, por sua vez, deve ser repensado para valorizar a diversidade de saberes, culturas e territórios dos sujeitos escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola integral representa uma possibilidade concreta de reconfiguração do espaço escolar brasileiro em direção a uma educação mais equitativa, democrática e formativa. No entanto, sua efetivação depende da superação de desafios estruturais e culturais, da ampliação de investimentos públicos e da valorização da carreira docente.

A construção de uma escola verdadeiramente integral requer a articulação entre políticas educacionais, participação comunitária e engajamento dos educadores na construção de um projeto pedagógico transformador. Somente assim será possível garantir que a ampliação do tempo escolar não se traduza em mera extensão da rotina tradicional, mas sim em uma oportunidade real de emancipação e desenvolvimento humano pleno.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: história e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 137, 2009.

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

GUARÁ, Ítalo. Escola de tempo integral no Brasil: desafios da gestão e formação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 3, 2020.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Carlos A. da. Impactos da educação em tempo integral: estudo de caso no estado de Pernambuco. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS DIAGNÓSTICAS, INTERVENÇÕES E INCLUSÃO SOCIAL

NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e por comportamentos repetitivos ou interesses restritos. Este artigo propõe uma revisão bibliográfica com o objetivo de abordar os principais critérios diagnósticos do TEA, os fatores etiológicos implicados, as intervenções terapêuticas mais utilizadas e os desafios enfrentados na inclusão social e educacional de pessoas autistas. A discussão é fundamentada em literatura científica recente, ressaltando a importância do diagnóstico precoce, de intervenções individualizadas e da promoção de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Neurodesenvolvimento. Intervenção precoce. Inclusão.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta significativamente a comunicação, a interação social e o comportamento. Estima-se que sua prevalência esteja entre 1% e 2% da população mundial, tornando-se uma das condições mais estudadas na atualidade no campo da neuropsiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

A compreensão do autismo evoluiu consideravelmente ao longo do tempo. Antes considerado um transtorno único, passou a ser entendido como um espectro, com diferentes níveis de funcionamento e de suporte necessários. Este artigo tem como objetivo revisar aspectos relevantes relacionados ao diagnóstico, etiologia, intervenção e inclusão de pessoas com TEA, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar e crítica do tema.

2 Critérios diagnósticos e evolução conceitual

O diagnóstico do TEA, segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), é baseado em dois domínios principais: (1) déficits persistentes na comunicação e interação social e (2) padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, mesmo que se manifestem plenamente somente com o aumento das demandas sociais.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 11ª edição (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019), adota critérios similares, priorizando uma descrição mais funcional dos sintomas e seus impactos.

A substituição de termos como “síndrome de Asperger” e “autismo infantil” pelo conceito unificado de “espectro” reflete uma tentativa de englobar a diversidade clínica observada entre os indivíduos.

O termo "Síndrome de Asperger" deixou de ser utilizado oficialmente nas classificações médicas mais recentes, como o **DSM-5 (2013)** e a **CID-11 (2019)**, por uma série de razões científicas, clínicas e também éticas. Abaixo estão os principais motivos:

Inclusão no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A principal mudança ocorreu com a publicação do **DSM-5** (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que unificou os diferentes subtipos de autismo — incluindo a Síndrome de Asperger — sob o diagnóstico único de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Motivo: Pesquisas mostraram que não havia distinções claras e consistentes entre os subtipos (como autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância etc.) em termos de:

- sintomas centrais,
- causas genéticas ou neurológicas,
- resposta ao tratamento.

Ou seja, a síndrome de Asperger não era suficientemente distinta dos demais quadros do espectro autista para justificar uma categoria diagnóstica separada.

Inconsistência diagnóstica

Na prática clínica, muitos profissionais tinham dificuldade em distinguir entre autismo de "alto funcionamento" e a síndrome de Asperger, já que os critérios eram subjetivos, especialmente em relação ao desenvolvimento da linguagem na infância.

- Por exemplo: um dos critérios clássicos da síndrome de Asperger era "ausência de atraso significativo na linguagem", mas isso nem sempre era fácil de comprovar ou avaliar com precisão.
- Isso levava a diagnósticos inconsistentes entre profissionais e regiões diferentes.

Enfoque no suporte necessário, não no rótulo

A classificação atual do TEA no DSM-5 e CID-11 reconhece o espectro, ou seja, a diversidade de manifestações e intensidades do transtorno. O diagnóstico agora inclui especificadores como:

- grau de suporte necessário (nível 1, 2 ou 3),
- presença ou não de deficiência intelectual,
- presença ou não de alterações na linguagem.

3 Etiologia e fatores de risco

Estudos indicam que o TEA possui origem multifatorial, com forte influência genética. Pesquisas apontam alterações em genes associados ao desenvolvimento sináptico e à regulação da expressão gênica como possíveis contribuintes para o surgimento do transtorno (GESCHWIND; STATE, 2015).

Além da hereditariedade, fatores ambientais também são considerados relevantes. Entre eles estão: idade parental avançada, complicações durante a gestação ou parto, exposição a substâncias tóxicas e infecções pré-natais (MODABBERNIA; VELTHORST; REICHENBERG, 2017).

Do ponto de vista neurobiológico, estudos de neuroimagem têm revelado alterações na conectividade funcional e no volume de regiões cerebrais como o córtex pré-frontal e a amígdala, embora esses achados ainda não sejam conclusivos ou aplicáveis ao diagnóstico clínico individual.

4 Intervenções terapêuticas

4.1 Intervenção precoce

A literatura enfatiza a importância da intervenção precoce, preferencialmente antes dos três anos de idade, como fator essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas (REICHOW et al., 2018). Entre as abordagens mais utilizadas, destacam-se:

4.2 Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

A ABA é uma intervenção baseada no behaviorismo, com eficácia comprovada para o desenvolvimento de habilidades adaptativas por meio de reforço positivo. Programas baseados em ABA são amplamente utilizados, especialmente nos Estados Unidos e em clínicas especializadas (REICHOW et al., 2018).

4.3 Outras abordagens

Outras intervenções incluem a fonoaudiologia, a terapia ocupacional, a psicopedagogia e modelos baseados no desenvolvimento, como o Modelo Denver e o Floortime. A escolha terapêutica deve considerar a individualidade da criança, suas necessidades e seu contexto familiar e escolar.

5 Inclusão escolar e social

Apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a inclusão escolar e social de indivíduos com TEA ainda enfrenta entraves práticos no Brasil.

A falta de capacitação dos profissionais da educação, o preconceito social e a escassez de recursos de apoio comprometem a efetividade das políticas inclusivas. A valorização da neurodiversidade e o fortalecimento de redes de apoio são caminhos essenciais para o enfrentamento dessas barreiras.

Conceito de Inclusão Escolar

A inclusão escolar vai além do simples acesso físico à escola; trata-se da participação ativa, significativa e com qualidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário:

- Adaptação do currículo;
- Formação de professores;
- Apoio multiprofissional;
- Estratégias pedagógicas personalizadas.

No contexto do TEA, isso significa respeitar as características individuais do aluno, como o ritmo de aprendizagem, a forma de comunicação e as necessidades sensoriais.

Desafios da Inclusão de Alunos com TEA

Barreiras na escola

Entre os principais desafios encontrados nas escolas brasileiras estão:

- Falta de formação específica dos professores sobre TEA;
- Ausência de materiais pedagógicos adaptados;
- Resistência de algumas instituições à diversidade;
- Déficit de profissionais de apoio (como acompanhantes especializados).

Aspectos comportamentais e sociais

Alunos com TEA podem apresentar dificuldades em interações sociais, compreender normas escolares ou lidar com mudanças na rotina. Isso pode gerar exclusão por parte de colegas e até práticas de bullying, caso a escola não desenvolva uma cultura de empatia e respeito à neurodiversidade.

Estratégias para a Inclusão Efetiva

Para promover a inclusão efetiva de alunos com TEA, é necessário um conjunto de ações articuladas:

Formação docente continuada

A capacitação dos educadores é essencial para que compreendam as manifestações do espectro autista e saibam como lidar com comportamentos desafiadores, estimular a comunicação e promover interações positivas. É preciso flexibilizar o currículo e os métodos de ensino para contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Estratégias visuais, uso de tecnologia assistiva, ensino estruturado e rotinas previsíveis são recursos valiosos.

Trabalho interdisciplinar

A atuação conjunta entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos contribui para o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Promover rodas de conversa, projetos de convivência e campanhas de conscientização ajuda a construir um ambiente escolar mais acolhedor, onde a diferença é vista como parte da riqueza humana.

Inclusão Social: Para Além dos Muros da Escola

A inclusão não termina na escola. É fundamental que a sociedade esteja preparada para acolher pessoas com TEA em todos os contextos da vida em

comunidade: no lazer, no trabalho, nos serviços públicos, no transporte, entre outros.

A formação de redes de apoio, o combate ao preconceito e a valorização da neurodiversidade são pilares da inclusão social. A participação ativa da família e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a acessibilidade e a cidadania são fundamentais.

6 Considerações finais

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa, que exige uma abordagem integrada e interdisciplinar. O diagnóstico precoce, aliado a intervenções baseadas em evidências e à implementação de políticas públicas eficazes, pode promover maior qualidade de vida para as pessoas autistas e suas famílias. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento da diversidade humana e do comprometimento com a equidade e os direitos das pessoas neurodivergentes. Com o avanço das pesquisas e a reformulação dos critérios diagnósticos, tornou-se possível identificar o TEA com mais precisão, permitindo intervenções mais eficazes e respeitosas com as particularidades de cada indivíduo. A intervenção precoce, aliada a estratégias educativas personalizadas e ao apoio familiar, tem demonstrado impacto positivo no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e comunicativas de pessoas autistas. Entretanto, ainda persistem desafios significativos em relação à inclusão social, escolar e profissional de pessoas com TEA. A falta de preparo das instituições, o preconceito e a escassez de políticas públicas efetivas dificultam a plena participação dessa população na sociedade. Nesse contexto, a promoção de uma cultura de inclusão, empatia e respeito às diferenças é essencial. Mais do que uma condição clínica, o autismo deve ser compreendido como uma forma singular de estar no mundo. Ao reconhecer e valorizar as capacidades das pessoas autistas,

a sociedade avança no sentido da equidade, da justiça social e do reconhecimento da neurodiversidade como um direito humano fundamental.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: APA, 2013.

GESCHWIND, D. H.; STATE, M. W. Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, v. 14, n. 11, p. 1109–1120, 2015.

MODABBERNIA, A.; VELTHORST, E.; REICHENBERG, A. Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, v. 8, p. 13, 2017.

REICHOW, B. et al. Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n. 5, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Classification of Diseases – 11th Revision (ICD-11)*. Genebra: WHO, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS, METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS.

NATALIA RIBAS COSTA CAMPOS

Resumo

Este estudo analisa o processo de alfabetização de crianças no Brasil, considerando aspectos históricos, teóricos e metodológicos, bem como os desafios enfrentados no contexto contemporâneo. A pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2003), Freire (1989) e Moraes (2012). Discutem-se diferentes métodos de alfabetização, a relação entre alfabetização e letramento, o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância da formação docente. Os resultados indicam que, embora haja avanços nas políticas públicas, persistem lacunas relacionadas à desigualdade social, à formação de professores e à infraestrutura escolar. Conclui-se que uma alfabetização efetiva requer integração entre teoria e prática, metodologias diversificadas e ações voltadas à equidade educacional.

Palavras-chave: Alfabetização infantil. Letramento. Educação básica. Metodologias de ensino.

Abstract

This study analyzes the process of literacy for children in Brazil, considering historical, theoretical, and methodological aspects, as well as the challenges faced in the contemporary context. The research has a qualitative, bibliographic nature, based on authors such as Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2003), Freire (1989), and Morais (2012). It discusses different literacy methods, the relationship between literacy and reading competence, the role of the Brazilian National Common Curriculum (BNCC), and the importance of teacher training. The results indicate that, although there have been advances in public policies, gaps persist related to social inequality, teacher training, and school infrastructure. It is concluded that effective literacy requires integration between theory and practice, diversified methodologies, and actions aimed at educational equity.

Keywords: Child literacy. Reading competence. Basic education. Teaching methodologies.

1. Introdução

A alfabetização infantil representa um dos marcos mais significativos no processo educacional, pois estabelece as bases para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo. No contexto brasileiro, a alfabetização é prevista como direito fundamental e está regulamentada por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a BNCC.

Segundo Soares (2003), alfabetizar vai muito além do simples ensino do código escrito: envolve inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, contribuindo para sua formação cidadã. No entanto, dados de avaliações

nacionais, como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), apontam que uma parcela significativa das crianças conclui o ciclo de alfabetização sem atingir as competências esperadas. Este artigo tem por objetivo analisar o processo de alfabetização de crianças no Brasil, abordando concepções teóricas, métodos de ensino, políticas públicas e desafios atuais.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Concepções históricas e teóricas

Historicamente, a alfabetização foi concebida como um processo de memorização mecânica de letras, sílabas e palavras. Essa perspectiva, conhecida como método sintético, predominou até meados do século XX. Ferreiro e Teberosky (1999) romperam com essa visão, demonstrando que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações sociais e cognitivas.

Freire (1989) acrescenta que o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, ou seja, a alfabetização deve estar vinculada à realidade e à experiência do aluno.

2.2 Métodos de alfabetização

No Brasil, coexistem métodos sintéticos, analíticos e mistos.

- Métodos sintéticos: partem das unidades menores (letras) para formar sílabas, palavras e frases.

- Métodos analíticos: iniciam com textos ou palavras para depois chegar às unidades menores.

- Métodos mistos: combinam elementos dos dois anteriores.

Morais (2012) destaca que não há método universalmente superior; o mais

importante é que a escolha metodológica seja adequada ao perfil da turma e ao contexto sociocultural.

2.3 Alfabetização e letramento

Soares (2003) diferencia alfabetização — domínio do sistema de escrita — de letramento — uso social da leitura e escrita. Na alfabetização infantil, esses dois processos devem ocorrer de forma integrada, para que a criança não apenas aprenda a decodificar, mas também compreenda e produza textos com sentido.

A alfabetização, segundo Soares (2017), é o processo de apropriação do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Trata-se da capacidade de decodificar e codificar palavras, frases e textos, estabelecendo a relação entre fonemas e grafemas.

Ferreiro e Teberosky (1999) introduziram uma mudança de paradigma ao mostrar que a criança não aprende passivamente, mas constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita, avançando por diferentes níveis de compreensão — desde o nível pré-silábico até o alfabético.

Conceito de letramento

O letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita. Kleiman (1995) enfatiza que “ser letrado” implica não apenas saber ler e escrever, mas compreender e produzir textos significativos em diferentes contextos sociais.

Soares (2003) defende que alfabetização e letramento devem ocorrer simultaneamente: “não basta ensinar o código, é preciso ensinar o uso social desse código” (SOARES, 2003, p. 22).

Políticas públicas no Brasil

O PNAIC, instituído em 2012, foi um marco importante ao propor a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, posteriormente ajustado pela BNCC para o final do 2º ano. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de formação docente consistente, acompanhamento pedagógico e recursos didáticos adequados.

Alfabetização e desigualdade social

A desigualdade socioeconômica impacta diretamente o acesso e a qualidade da alfabetização. Crianças em contextos vulneráveis tendem a ter menos contato prévio com a leitura, o que influencia seu desempenho inicial. Freire (1989, p. 11) afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando a importância de considerar o contexto cultural no processo de alfabetização.

2.4 Políticas públicas e a BNCC

A BNCC estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) buscaram oferecer formação continuada para professores e material didático de apoio. No entanto, conforme dados do Inep (2023), ainda existe um déficit considerável na alfabetização plena, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social.

3. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e bibliográfica. Foram consultadas obras de referência sobre alfabetização infantil e letramento, artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais, além de documentos normativos como a BNCC e relatórios do MEC. A seleção das fontes utilizou critérios de relevância acadêmica, atualidade (publicações de 1980 a 2024) e relação direta com o tema. A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016), com categorização temática.

4. Resultados e Discussão

4.1 Avanços obtidos

Houve ampliação do acesso à educação infantil e aumento da taxa de matrícula no ensino fundamental. A formação de professores em alfabetização foi fortalecida por programas como o PNAIC. Tecnologias digitais e materiais didáticos diversificados têm sido incorporados ao processo, estimulando o interesse dos alunos.

4.2 Desafios persistentes

Persistem desigualdades regionais e socioeconômicas que influenciam diretamente a aprendizagem. A rotatividade de professores, a falta de acompanhamento individualizado e a defasagem na formação inicial docente dificultam a consolidação da alfabetização.

4.3 O papel das tecnologias

O uso de recursos digitais, como jogos pedagógicos e plataformas de leitura, pode potencializar a alfabetização, mas requer planejamento e mediação qualificada. Moran (2015) alerta que a tecnologia não substitui a interação professor-aluno, mas pode ampliá-la.

4.4 Importância da formação docente

Professores alfabetizadores precisam dominar não apenas os conteúdos, mas também estratégias de ensino que contemplem a diversidade linguística e cultural dos alunos. Como afirma Nóvoa (1992), a formação docente é um processo contínuo, que deve articular teoria e prática.

5. Considerações Finais

A alfabetização infantil é um direito e um requisito para o exercício pleno da cidadania. Para garantir sua efetividade, é necessário que políticas públicas assegurem formação continuada para professores, infraestrutura adequada e metodologias diversificadas, adaptadas ao contexto dos alunos. Embora haja avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos, principalmente no que se refere à equidade educacional. O compromisso com a alfabetização deve envolver não apenas o sistema escolar, mas também a Família e a comunidade.

A alfabetização infantil representa uma etapa determinante no percurso educacional, pois estabelece as bases cognitivas, linguísticas e sociais para o aprendizado ao longo da vida. Mais do que um processo técnico de aquisição do código escrito, a alfabetização na infância envolve dimensões afetivas, culturais e sociais, sendo fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos.

No contexto brasileiro, apesar dos avanços obtidos por políticas públicas como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas de apoio à alfabetização na idade certa, persistem desafios significativos. Entre eles, destacam-se as desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente o acesso a recursos educativos, a formação inicial e continuada dos professores e a infraestrutura das escolas.

Pesquisadores como Magda Soares (2017) e Emilia Ferreiro (1999) reforçam que a alfabetização infantil deve articular o ensino do sistema alfabético-ortográfico com práticas de letramento, possibilitando que a criança compreenda a função social da leitura e da escrita. Esse entendimento implica repensar metodologias para que sejam ativas, lúdicas e contextualizadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Outro ponto crucial é a participação da família e da comunidade escolar no processo de alfabetização. Estudos indicam que crianças expostas a um ambiente rico em interações verbais e materiais de leitura apresentam avanços mais consistentes na aprendizagem. Portanto, estratégias de alfabetização infantil devem integrar ações pedagógicas e socioculturais, garantindo continuidade e apoio fora do espaço escolar.

Conclui-se que o fortalecimento da alfabetização infantil exige políticas públicas integradas, investimentos em formação docente, ampliação do acesso a materiais didáticos diversificados e incorporação consciente de tecnologias digitais como ferramentas de apoio. Somente a partir dessa visão sistêmica será possível garantir que toda criança tenha condições de se apropriar plenamente da leitura e da escrita, exercendo seu direito à educação de qualidade e à cidadania plena.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso, 2015.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AUTISMO E RACISMO: UMA REFLEXÃO INTERSECCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR À LUZ DA BNCC

NIVEA ALVES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o racismo e o autismo no ambiente escolar, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem (e devem) ser articuladas para promover uma educação antirracista e inclusiva. A partir do marco histórico do ano de 2020, quando episódios de violência racial ganharam repercussão mundial, o racismo passou a ser debatido com mais intensidade, inclusive no meio educacional. No entanto, estudantes que se encontram na intersecção entre a neurodiversidade e a negritude, como crianças e adolescentes negros com Transtorno do Espectro Autista (TEA), continuam invisibilizados nos currículos escolares e nas discussões pedagógicas. Com base na BNCC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em autores como Antunes (2016), Barros (1988), Ribeiro (2019) e outros, o artigo defende a construção de práticas educativas interseccionais que valorizem a pluralidade de identidades.

Palavras-chave: Autismo; racismo; inclusão escolar; interseccionalidade; educação antirracista.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por eventos que reacenderam discussões globais sobre o racismo estrutural, principalmente após o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos e os reflexos que esses acontecimentos tiveram no Brasil. Ao mesmo tempo, temas como inclusão e neurodiversidade continuam a exigir atenção, especialmente no contexto escolar.

No entanto, pouco se fala sobre a vivência de estudantes negros e neurodivergentes, como os autistas, cuja existência é atravessada por múltiplas camadas de exclusão. Embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabeleçam a obrigatoriedade de se trabalhar temas transversais como o racismo e a inclusão, na prática, ainda é raro encontrar abordagens pedagógicas que articulem essas duas dimensões.

Muitas vezes, o racismo é tratado como um tema pontual, e o autismo como uma condição apenas médica, sem considerar suas implicações sociais, culturais e pedagógicas. Esse distanciamento acaba reforçando estereótipos, fragilizando o pertencimento dos estudantes e comprometendo seu processo de aprendizagem.

Este artigo nasce da inquietação diante dessa lacuna e da necessidade de pensar a escola como espaço de reconhecimento, escuta e pertencimento para todos os sujeitos, inclusive aqueles que vivem simultaneamente a exclusão racial e a exclusão por deficiência. Para isso, propomos um debate interseccional, que considera tanto o impacto do racismo estrutural quanto os desafios da neurodiversidade.

AUTISMO E RACISMO: UM ENCONTRO INVISIBILIZADO

A discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas ainda está, em muitos casos, presa a uma visão biomédica e funcionalista, que prioriza o “ajuste” do aluno ao modelo escolar tradicional. Por outro lado, o debate sobre o racismo, embora presente em documentos oficiais, enfrenta resistência e silenciamento, especialmente em contextos onde a branquitude ocupa o centro do discurso educacional.

Para estudantes negros com autismo, isso significa enfrentar uma dupla invisibilidade: por serem neurodivergentes e por serem racializados. Segundo Ribeiro (2019), o racismo brasileiro se expressa de maneira sutil, estrutural e muitas vezes negada. Quando somado à falta de compreensão sobre o que é o autismo — e à ausência de representatividade positiva — cria-se um cenário de marginalização.

Além disso, o imaginário social sobre o autismo frequentemente associa a condição à branquitude, reforçando estereótipos que excluem as vivências negras e periféricas. Essa construção afasta os estudantes negros com TEA de uma identidade possível dentro da escola, comprometendo seu pertencimento e seu desenvolvimento.

Exemplo prático: em muitas produções audiovisuais e literárias sobre autismo, a figura do protagonista é geralmente branca e de classe média. Essa representação invisibiliza crianças e jovens negros que convivem com a mesma condição, dificultando a construção de referências positivas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: UM CAMINHO INTERSECCIONAL

A ideia de inclusão escolar não pode ser dissociada do enfrentamento às desigualdades raciais. Barros (1988) aponta que a linguagem, enquanto prática social, carrega ideologias que muitas vezes perpetuam a exclusão. Assim, práticas pedagógicas que ignoram a diversidade racial e a neurodiversidade reforçam estigmas e mantêm padrões excludentes.

Nesse sentido, falar de **interseccionalidade** — conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw nos anos 1980 — significa reconhecer que as opressões não ocorrem de forma isolada, mas se entrelaçam, criando condições específicas de exclusão. Uma criança negra com autismo não enfrenta apenas os desafios da neurodiversidade, mas também os efeitos do racismo estrutural, que se manifesta tanto de maneira explícita (como insultos e estereótipos) quanto de forma sutil (baixas expectativas sobre seu desempenho, invisibilização nos materiais didáticos, ausência de representatividade).

Um exemplo ilustrativo: uma criança negra autista pode sofrer bullying tanto por sua forma diferente de comunicação quanto por seu cabelo crespo. Essas dimensões não se somam de maneira mecânica, mas se entrelaçam, resultando em uma experiência única de exclusão que frequentemente não é reconhecida pela escola. Esse duplo silenciamento faz com que muitas crianças vivenciem um cotidiano marcado pelo sentimento de não pertencimento.

Para superar tais barreiras, a escola precisa reconhecer a pluralidade de

identidades e criar estratégias pedagógicas que considerem as especificidades de seus estudantes. Isso implica repensar desde a organização dos espaços físicos (garantindo acessibilidade comunicacional e visual) até a escolha dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino. Uma prática pedagógica verdadeiramente interseccional envolve, por exemplo, inserir no currículo narrativas que valorizem intelectuais negros, escritores autistas e produções culturais diversas, de modo que os estudantes possam se ver representados positivamente.

Além disso, é necessário que professores e coordenadores pedagógicos sejam formados para compreender que a neutralidade não existe em educação: ao não reconhecer o racismo e a neurodiversidade, a escola se posiciona de forma excludente. O compromisso ético e político com a educação inclusiva e antirracista exige uma postura ativa contra preconceitos, criando espaços de escuta e práticas pedagógicas que fortaleçam a autoestima, a identidade cultural e o direito de aprender.

Portanto, uma educação interseccional não é apenas uma proposta metodológica, mas um **imperativo democrático**. Ao reconhecer e valorizar a diversidade racial e a neurodiversidade, a escola contribui para a construção de sujeitos críticos, capazes de transformar o mundo e questionar as desigualdades históricas que marcam nossa sociedade.

A BNCC E OS TEMAS TRANSVERSAIS: POSSIBILIDADES PARA A INTERSECCIONALIDADE

A BNCC (2017) reforça a importância de uma formação integral do aluno, que envolva o desenvolvimento de competências socioemocionais, o respeito à diversidade e a construção de uma cultura de direitos humanos.

Ao destacar competências como o pensamento crítico, a empatia e a valorização da diversidade, a Base oferece oportunidades para que temas como o racismo e o autismo sejam abordados de forma integrada.

A área de Linguagens, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, é propícia para o trabalho com textos orais e escritos que abordem questões sociais. Com base em autores como Antunes (2016), é possível construir propostas que estimulem a leitura crítica e a interpretação de textos marcados por estereótipos, preconceitos e discursos de exclusão.

Da mesma forma, disciplinas como História e Arte também podem trabalhar com narrativas que valorizem as culturas afro-brasileiras e a diversidade humana, garantindo representatividade e promovendo pertencimento.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL

Para enfrentar a invisibilidade dos estudantes negros com autismo, algumas práticas pedagógicas se mostram necessárias. A educação interseccional demanda mais do que adaptações superficiais; exige uma mudança estrutural na forma como planejamos o ensino, elaboramos o currículo e organizamos as relações no espaço escolar. Nesse sentido, as propostas a seguir não devem ser entendidas como ações isoladas, mas como parte de um **projeto pedagógico contínuo**, que valorize a diversidade e a justiça social.

- **Formação docente continuada** – É fundamental capacitar professores para compreender o autismo em sua dimensão social e cultural, e não apenas médica, articulando-o às questões raciais. Cursos, oficinas e grupos de estudo permanentes podem promover reflexões sobre preconceitos internalizados, mitos sobre o TEA e práticas pedagógicas que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Por exemplo, encontros de formação podem incluir o estudo de textos de autores negros que discutem a inclusão e a escuta de profissionais especialistas em neurodiversidade.
- **Currículo inclusivo** – A construção de um currículo que dialogue com a diversidade é uma condição essencial para a promoção da igualdade. É preciso garantir que os conteúdos abordem representações positivas da população negra e tragam discussões sobre neurodiversidade de maneira transversal. Isso pode ocorrer por meio da inserção de biografias de cientistas negros com deficiência, da análise de obras literárias que tragam personagens autistas, e da valorização da história e cultura afro-brasileira em todas as disciplinas. O currículo inclusivo rompe com a ideia de que o estudante negro autista deve apenas “se adaptar” ao espaço escolar; ao contrário, o espaço escolar deve se transformar para acolhê-lo.
- **Práticas antipacifistas e antirracistas** – A escola deve valorizar diferentes formas de comunicação e expressão, respeitando os ritmos de aprendizagem e a diversidade cultural dos estudantes. Isso implica adotar estratégias que incluam o uso de comunicação alternativa (pictogramas, recursos visuais, libras tátil, softwares de leitura), bem como a valorização da oralidade, da musicalidade e da corporalidade típicas das culturas afro-brasileiras. Projetos interdisciplinares de arte e literatura, por exemplo, podem unir música, pintura e dramatização para potencializar a expressão de crianças autistas negras.
- **Parceria com as famílias** – Ouvir as experiências de familiares de crianças

negras com TEA é um passo essencial. Muitas vezes, a escola não reconhece a bagagem cultural, afetiva e de luta que as famílias carregam. Promover rodas de conversa, reuniões formativas e espaços de escuta fortalece a confiança e possibilita que as famílias participem como protagonistas do processo educativo. Essa parceria evita a culpabilização da família pelo “fracasso escolar” e constrói redes de apoio mais sólidas.

- **Uso de recursos tecnológicos e culturais** – A integração de diferentes linguagens é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão. A literatura infantil afro-brasileira, as histórias em quadrinhos acessíveis, as produções audiovisuais e as músicas que contemplem diversidade podem ser incorporadas às práticas pedagógicas. A tecnologia assistiva também deve ser utilizada de forma crítica: aplicativos de comunicação alternativa, plataformas de leitura digital acessíveis e jogos interativos podem ampliar o acesso ao conhecimento e garantir a participação.

Exemplo de prática: a leitura de livros como “*O cabelo de Leê*” (Valéria Belém) pode ser associada a atividades de acessibilidade comunicacional para crianças autistas, promovendo tanto a autoestima racial quanto o direito à comunicação. Após a leitura, pode-se propor que os alunos expressem, por meio de desenhos, músicas ou dramatizações, suas percepções sobre identidade, pertencimento e beleza. Outro exemplo é o uso de histórias em quadrinhos com personagens negros e autistas, adaptadas em versões com pictogramas ou linguagem simplificada, para favorecer o entendimento e estimular a empatia do grupo.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O professor, enquanto mediador do conhecimento, tem papel fundamental na construção de uma prática interseccional. No entanto, ele não deve estar sozinho nesse processo. O coordenador pedagógico é peça-chave para articular formações, propor debates coletivos e incentivar práticas inclusivas.

Segundo Antunes (2016), a interação em sala de aula precisa ser pensada de forma crítica, permitindo que os alunos compreendam como discursos racistas e capacitistas são construídos e naturalizados. Nesse sentido, cabe ao professor propor atividades que desestabilizem preconceitos e ampliem a visão de mundo dos estudantes.

Já o coordenador pedagógico deve atuar como articulador entre família, escola e comunidade, promovendo uma rede de apoio que garanta o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva e antirracista passa, necessariamente, pela escuta das múltiplas vozes que a compõem. O estudante negro com autismo carrega consigo um acúmulo histórico de invisibilizações que precisam ser rompidas por meio de práticas pedagógicas sensíveis, críticas e acolhedoras.

A articulação entre racismo e autismo não pode ser ignorada nas discussões educacionais contemporâneas. É preciso reconhecer que o combate ao racismo e à exclusão da neurodiversidade não é um favor, mas um direito garantido em lei e respaldado pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Portanto, cabe aos educadores, especialmente aos professores de Língua Portuguesa e aos coordenadores pedagógicos, construir caminhos que valorizem a diversidade e assegurem a todos os estudantes — inclusive os negros e autistas — o direito de aprender, pertencer e transformar o mundo.

Além disso, torna-se urgente a criação de políticas públicas mais robustas que integrem de forma clara a luta antirracista e a luta pela inclusão de pessoas com deficiência, com destaque para a neurodiversidade. A prática escolar não pode se restringir a iniciativas pontuais ou a datas comemorativas: precisa ser permanente, estruturada e refletida em todas as dimensões da vida escolar, do planejamento curricular à gestão institucional.

Outro ponto fundamental é o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Sem uma compreensão teórica e prática sólida sobre interseccionalidade, os educadores correm o risco de perpetuar exclusões de forma involuntária. A presença de conteúdos que abordem a diversidade racial e a neurodiversidade nos cursos de licenciatura, assim como em programas de formação em serviço, é um passo essencial para transformar a escola em um espaço de justiça social.

A pesquisa acadêmica também desempenha papel central nesse processo. A escassez de estudos que contemplem simultaneamente a questão racial e o autismo revela o quanto esse campo ainda precisa ser explorado. Incentivar produções científicas, relatos de experiência e práticas pedagógicas interseccionais contribui para a construção de um repertório capaz de inspirar outras escolas e educadores.

Por fim, é necessário compreender que a luta por uma educação inclusiva e antirracista não se limita ao espaço escolar. Ela se conecta com as lutas sociais mais amplas, envolvendo família, comunidade e sociedade civil organizada. O protagonismo de pessoas negras e autistas deve ser garantido nesses processos, assegurando que suas vozes não apenas sejam ouvidas, mas

também consideradas nas tomadas de decisão.

Conclui-se, portanto, que o desafio de construir uma educação interseccional exige compromisso ético, político e pedagógico. Trata-se de reconhecer as múltiplas dimensões da diferença e de compreender que somente por meio do respeito, da representatividade e da justiça será possível promover uma escola verdadeiramente democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. A aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Brasília, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES INCLUSIVAS

NIVEA ALVES DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a presença e a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Considerando os princípios da educação inclusiva e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto analisa os desafios enfrentados por professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade para estudantes autistas. Também são apresentadas propostas pedagógicas que valorizam a comunicação alternativa, a mediação diferenciada e a adaptação curricular como estratégias fundamentais para a aprendizagem significativa. A partir de um olhar sensível e crítico, defende-se que o ensino da Língua Portuguesa deve considerar a diversidade neurofuncional dos alunos, reconhecendo que cada sujeito aprende de forma única.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão escolar; Língua Portuguesa; Educação Especial; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares representa uma das mais significativas conquistas sociais e educacionais das últimas décadas, fruto das lutas históricas de famílias, movimentos sociais, pesquisadores e organizações que defendem a democratização do acesso à educação. O avanço legal e normativo, materializado em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº

13.146/2015), consolidou a garantia de que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito de estudar em escolas comuns, usufruindo de um ensino que respeite suas especificidades.

No entanto, embora os marcos legais assegurem esse direito, o cotidiano escolar ainda revela inúmeros desafios. No caso dos estudantes com TEA, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o espectro abarca diferentes formas de ser, comunicar, aprender e interagir com o mundo. O autismo não pode ser compreendido de maneira homogênea, pois envolve singularidades que variam em intensidade, interesses e necessidades de apoio. Esse cenário exige da escola e dos professores práticas pedagógicas flexíveis, criativas e fundamentadas no respeito às diferenças.

As aulas de Língua Portuguesa, em particular, configuram-se como um espaço de grandes possibilidades, mas também de obstáculos relevantes para a efetiva inclusão de estudantes autistas. Trata-se de uma disciplina que ocupa lugar central no currículo escolar, pois envolve o domínio da leitura, da escrita, da oralidade e da interpretação de textos — habilidades que estruturam não apenas o percurso acadêmico dos estudantes, mas também sua inserção social e cidadã. Para muitos alunos com TEA, contudo, atividades que demandam abstração, produção textual formal, interpretação de metáforas ou engajamento em situações de fala pública podem ser desafiadoras. Essas dificuldades, quando não são devidamente consideradas pelos professores, podem resultar em experiências de exclusão simbólica, invisibilidade e frustração, em vez de promoverem aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça o compromisso com uma educação que seja inclusiva, equitativa e de qualidade, ao reconhecer que todos os alunos têm direito de desenvolver competências e habilidades que lhes possibilitem atuar criticamente no mundo. A BNCC orienta que a Língua Portuguesa deve ser ensinada de modo a valorizar a diversidade cultural, linguística e comunicativa dos estudantes, contemplando práticas de linguagem que envolvem diferentes gêneros textuais, mídias, linguagens artísticas e tecnologias digitais. Nesse contexto, pensar o ensino da disciplina para estudantes com autismo significa reconhecer a diversidade neurológica como parte constitutiva da diversidade humana, e não como um obstáculo a ser superado.

Dessa forma, é imprescindível que os professores de Língua Portuguesa construam práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, acessíveis e inclusivas, mediadas por estratégias que respeitem a pluralidade de modos de aprender e se expressar. Isso implica romper com modelos rígidos de ensino, que privilegiam apenas um padrão de comunicação ou de produção textual, e adotar recursos como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), o uso de imagens, símbolos, recursos audiovisuais, adaptações curriculares e propostas diferenciadas de avaliação. Ao mesmo tempo, é necessário cultivar

um olhar sensível, capaz de reconhecer que cada estudante autista pode desenvolver competências linguísticas e comunicativas, desde que tenha assegurado um ambiente de respeito, apoio e valorização de suas potencialidades.

A presente pesquisa parte do entendimento de que a inclusão escolar não se resume à presença física dos alunos em sala de aula. Trata-se, sobretudo, de garantir participação efetiva, aprendizagem significativa e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, discutir a inserção de alunos com TEA nas aulas de Língua Portuguesa é refletir sobre como a escola pode ser, de fato, um espaço democrático, em que todos os sujeitos tenham voz e lugar.

Assim, este artigo tem como objetivo central discutir os principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa ao trabalhar com alunos autistas, bem como apresentar possibilidades de atuação pedagógica que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes no ambiente escolar. Ao problematizar a realidade atual e propor caminhos pedagógicos, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma prática docente comprometida com a equidade, com a diversidade e com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS NA LINGUAGEM

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto complexo de condições do neurodesenvolvimento, caracterizado, entre outros aspectos, por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2014). Essas características impactam diretamente nas formas de aprender, de se comunicar e de se relacionar com colegas e professores, especialmente nas atividades ligadas à linguagem oral e escrita, que constituem a base do aprendizado escolar e da socialização no ambiente educacional.

É fundamental compreender que os estudantes com TEA não formam um grupo homogêneo. Há uma ampla heterogeneidade em suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Alguns alunos apresentam fluência verbal e vocabulário amplo, mas dificuldades na pragmática da linguagem, ou seja, na interpretação de contextos sociais, ironias, metáforas e normas de conversação. Outros possuem comunicação mais restrita, necessitando do uso de recursos alternativos de expressão, como sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Essa diversidade exige que o professor esteja preparado para flexibilizar o ensino e individualizar suas estratégias pedagógicas, reconhecendo que não há um único caminho válido para a aprendizagem.

Do ponto de vista linguístico, os alunos com TEA podem apresentar diferentes

desafios:

- **Dificuldade de compreensão de metáforas, ironias ou textos literários complexos** – exigindo estratégias de mediação que contextualizem o sentido do texto de forma clara;
- **Tendência a interpretações literais** – o que requer explicitação de conceitos implícitos;
- **Resistência a produções escritas longas ou complexas** – indicando a necessidade de fragmentar tarefas e oferecer apoio contínuo;
- **Necessidade de previsibilidade e rotinas claras** – permitindo maior segurança e engajamento;
- **Maior facilidade com conteúdos estruturados, objetivos e visuais** – sugerindo a utilização de materiais gráficos, esquemas e recursos multimodais.

Essas particularidades não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas sim como pontos de partida para práticas pedagógicas diferenciadas e adaptativas, que favoreçam a aprendizagem significativa e a participação ativa do estudante. Ao reconhecer as potencialidades de cada aluno, o professor contribui para a construção de um ambiente inclusivo, onde as diferenças são valorizadas como parte do processo educativo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA: UM CAMINHO INTERSECCIONAL

A ideia de inclusão escolar não pode ser dissociada do enfrentamento às desigualdades raciais. Como aponta Barros (1988), a linguagem, enquanto prática social, carrega ideologias que muitas vezes perpetuam a exclusão e a marginalização. Práticas pedagógicas que ignoram a diversidade racial e a neurodiversidade reforçam estigmas e mantêm padrões excludentes, ao invés de promoverem equidade e pertencimento.

Nesse sentido, falar de **interseccionalidade** — conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw — significa reconhecer que diferentes formas de opressão não ocorrem isoladamente, mas se entrelaçam, criando condições específicas de exclusão e marginalização. Uma criança negra com autismo, por exemplo, não enfrenta apenas os desafios da neurodiversidade, mas também os efeitos do racismo estrutural, que se manifesta em atitudes explícitas e sutis dentro da escola.

Exemplo prático: uma criança negra autista pode sofrer bullying tanto por sua forma diferente de comunicação quanto por seu cabelo crespo. As duas dimensões se somam, criando barreiras adicionais que muitas vezes não são reconhecidas pela escola. Ignorar essa interseção é contribuir para a invisibilização desses sujeitos e para a reprodução de práticas excludentes.

Portanto, reconhecer a pluralidade de identidades e construir estratégias

pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante é essencial para desenvolver uma prática inclusiva, crítica e transformadora. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, cuja área se centra na linguagem, na representação e no diálogo, planejar atividades que articulem oralidade, leitura e escrita à valorização das identidades culturais e raciais, tornando o ensino um instrumento de emancipação e resistência ao preconceito.

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A inclusão efetiva do aluno com TEA exige planejamento intencional, mediação sensível e abertura para múltiplas formas de linguagem. Algumas estratégias pedagógicas eficazes incluem:

Uso de recursos visuais e comunicação alternativa Estudantes com autismo frequentemente aprendem melhor por meio de estímulos visuais. Mapas mentais, quadros de rotina, imagens sequenciais, pictogramas e esquemas podem ser incorporados às atividades de leitura e produção textual, facilitando a compreensão e organização das ideias. Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como o Picture Exchange Communication System (PECS), oferecem suporte a alunos com dificuldades expressivas severas, promovendo autonomia e participação ativa.

Adaptação e flexibilização das atividades A BNCC prevê que os objetivos de aprendizagem podem ser mantidos, mas as rotas para alcançá-los devem ser adaptadas às condições individuais dos estudantes. Fragmentar atividades complexas, utilizar instruções claras e concisas, e permitir diferentes modos de expressão são formas de flexibilização que garantem o acesso real ao conteúdo curricular.

Valorização da singularidade na produção textual Nem todos os alunos autistas irão se expressar por meio da escrita tradicional. A escola deve acolher diferentes formas de produção, incluindo desenhos, vídeos, áudios e narrativas digitais. Essa ampliação do conceito de texto, conforme defendem os PCNs (BRASIL, 1998), fortalece o protagonismo do aluno e promove a inclusão.

Trabalhos em dupla ou com mediação de pares A interação com colegas pode ser estimulada de maneira planejada e supervisionada, como na leitura compartilhada, correção mútua ou atividades em dupla. Essas práticas favorecem habilidades de comunicação, socialização e desenvolvimento do repertório linguístico.

Projetos interdisciplinares Integrar a Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento, como Artes e Música, permite explorar múltiplas linguagens e formas de expressão, incentivando a criatividade e o desenvolvimento integral

do estudante.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERSECCIONAL

Para enfrentar a invisibilidade dos estudantes negros com autismo, algumas práticas pedagógicas específicas se mostram fundamentais:

- **Formação docente continuada** – capacitar professores para compreender o autismo em suas dimensões social, cultural e racial;
- **Currículo inclusivo** – incluir conteúdos que valorizem a população negra e contemplem a diversidade neurofuncional;
- **Práticas anticapacitistas e antirracistas** – respeitar diferentes formas de comunicação, ritmos de aprendizagem e diversidade cultural;
- **Parceria com as famílias** – ouvir experiências de familiares de crianças negras com TEA, reconhecendo-os como protagonistas na educação;
- **Uso de recursos tecnológicos e culturais** – incluir literatura infantil afro-brasileira, histórias em quadrinhos acessíveis, produções audiovisuais e músicas que promovam diversidade.

Um exemplo prático: a leitura de livros como *O cabelo de Lele* (Valéria Belém) pode ser combinada com atividades de acessibilidade comunicacional para crianças autistas, promovendo autoestima racial e respeito à comunicação diversificada.

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA INCLUSÃO

O professor de Língua Portuguesa ocupa posição central na inclusão, pois lida diretamente com a linguagem — elemento essencial para o desenvolvimento humano e social. Seu papel vai além da instrução formal; ele atua como mediador do diálogo, da escuta e da expressão, promovendo um ambiente educativo que valoriza a diversidade e a participação.

A formação inicial e continuada deve preparar o docente para atuar em contextos de diversidade, superando práticas homogeneizadoras e desenvolvendo competências para lidar com diferentes modos de aprender. Além disso, é necessária uma postura reflexiva, investigativa e colaborativa, que envolva constante diálogo com estudantes, famílias e equipe pedagógica, de modo a construir práticas educativas sensíveis, éticas e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Língua Portuguesa representa uma oportunidade singular para repensar e ampliar os sentidos da linguagem, da escuta e da comunicação no ambiente

escolar. A diversidade neurofuncional dos estudantes desafia o modelo tradicional de ensino, propondo uma abordagem mais flexível, inclusiva e sensível às diferenças individuais. Ao considerar cada aluno como um sujeito único, o professor de Língua Portuguesa é convidado a ampliar suas estratégias pedagógicas, criando atividades que contemplem múltiplas formas de expressão, como leitura, escrita, oralidade, comunicação alternativa e expressão artística.

Embora os desafios sejam evidentes — desde dificuldades de compreensão de textos complexos até barreiras na interação social e comunicação —, a construção de práticas pedagógicas inclusivas permite que a sala de aula se torne um espaço de pertencimento. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de reconhecimento, valorização e estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos. Cada interação, cada leitura compartilhada, cada produção textual adaptada contribui para que o estudante autista se sinta visto, ouvido e parte integrante da comunidade escolar.

Incluir o aluno autista não se restringe a um dever legal ou institucional; é, sobretudo, um compromisso ético com a educação como prática da liberdade e do respeito à diversidade humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2017) afirmam o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, mas cabe aos educadores transformar esse direito em prática efetiva. O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, deve ser concebido como uma prática cultural, social e inclusiva, que promove o diálogo entre diferentes vozes, reconhece a pluralidade de identidades e valoriza a diversidade de modos de aprender.

Além disso, a presença de alunos autistas nas aulas oferece aos colegas neurotípicos uma oportunidade de desenvolvimento de empatia, respeito às diferenças e habilidades de cooperação. O convívio com a diversidade contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e sensíveis às desigualdades e exclusões presentes na sociedade. Nesse sentido, a inclusão não beneficia apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar, fortalecendo a cultura de direitos humanos e cidadania.

A prática pedagógica deve, portanto, ser reflexiva e planejada, considerando os seguintes aspectos:

- **Atenção à individualidade:** reconhecer que cada aluno autista apresenta necessidades, ritmos e estratégias de aprendizagem distintos;
- **Flexibilidade nas atividades:** permitir diferentes formas de expressão, avaliando a aprendizagem de forma diversificada;
- **Valorização da comunicação:** incentivar múltiplos modos de comunicação, incluindo verbal, gestual, pictográfica e digital;

Colaboração com a família e equipe pedagógica: estabelecer diálogo constante com familiares e profissionais de apoio, garantindo uma rede de suporte consistente;

- **Integração da diversidade cultural e racial:** articular o ensino da língua à valorização das identidades culturais, promovendo práticas interseccionais e antidiscriminatórias.

Portanto, a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Língua Portuguesa não se limita a adaptações pontuais, mas constitui uma transformação profunda do espaço escolar. Trata-se de um compromisso com a democratização do aprendizado, a promoção da equidade e a valorização da diversidade como elemento central da prática educativa. Ao reconhecer e acolher a singularidade de cada estudante, a escola se torna um local de empoderamento, desenvolvimento integral e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo não apenas as competências linguísticas, mas também as competências sociais e emocionais de todos os participantes.

Em síntese, a prática inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa promove a construção de uma educação que respeita as diferenças, valoriza a diversidade e assegura o direito de todos os alunos — autistas ou não — a aprender, comunicar-se e pertencer plenamente à comunidade escolar. Essa abordagem fortalece a noção de que a educação é, acima de tudo, uma prática de liberdade, diálogo e construção coletiva, consolidando os princípios da inclusão como pilares de uma sociedade mais justa, empática e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Linguagem e ensino: perspectivas, reflexões e propostas*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Ideologia e funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Ana. *Diversidade Cultural: da Periferia para o Coração dos*

Museus. *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Jan. 2016): 8-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16736>

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, 1991.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

NIVEA ALVES DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho discute a importância do coordenador pedagógico na promoção de uma educação inclusiva voltada aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O texto destaca que, para além de suas atribuições administrativas, o coordenador pedagógico exerce um papel essencial como articulador, formador e transformador dentro do ambiente escolar. Como articulador, ele promove o diálogo entre professores, famílias e profissionais de apoio. Como formador, lidera a capacitação continuada dos docentes para práticas pedagógicas inclusivas. E, como transformador, atua na construção de uma cultura escolar que respeita a diversidade e favorece o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. O texto também ressalta os desafios enfrentados, como a falta de formação específica e a sobrecarga de funções, e propõe a valorização da formação continuada, do trabalho em rede e da atuação ética e crítica do coordenador. Conclui-se que esse profissional é peça-chave na efetivação da inclusão escolar de estudantes com autismo, desde que tenha suporte institucional e formação adequada.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; inclusão escolar; transtorno do espectro); educação inclusiva e formação docente.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, especialmente de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, representa um dos maiores desafios e conquistas da educação contemporânea. Entre os diferentes públicos que

necessitam de atenção e estratégias pedagógicas diferenciadas, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse grupo, que apresenta características singulares de desenvolvimento, demanda não apenas adaptações curriculares, mas também uma mudança cultural dentro das instituições escolares.

Nesse cenário, o **coordenador pedagógico** assume papel estratégico. Tradicionalmente, sua função estava ligada à supervisão do trabalho docente, à organização de planejamentos e ao acompanhamento de práticas pedagógicas. No entanto, com os avanços da legislação inclusiva e da própria concepção de educação, esse profissional passa a ser compreendido como um **articulador, formador e transformador** dentro da escola.

Como **articulador**, o coordenador pedagógico promove a mediação entre diferentes atores escolares, como professores, gestores, famílias e profissionais de apoio. Como **formador**, ele se responsabiliza por garantir que a equipe docente receba capacitação continuada, favorecendo o uso de metodologias adequadas e inclusivas. Já como **transformador**, atua na consolidação de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade, na equidade e no reconhecimento das potencialidades de todos os estudantes.

Entretanto, sua atuação enfrenta obstáculos significativos, como a falta de formação especializada, a sobrecarga de tarefas e a escassez de apoio institucional. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre estratégias que potencializem esse trabalho, garantindo que o coordenador pedagógico não seja apenas um executor de funções administrativas, mas um verdadeiro protagonista da inclusão escolar.

Assim, o presente artigo tem como objetivo **analisar o papel do coordenador pedagógico na promoção da inclusão de estudantes com TEA**, destacando seus desafios, potencialidades e a necessidade de formação e suporte para que sua atuação seja realmente transformadora.

Educação Inclusiva: Conceitos e Legislação

A educação inclusiva é um paradigma educacional que se fundamenta no princípio de que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais, têm o direito de frequentar a escola regular e participar plenamente do processo de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com o modelo excludente historicamente presente na educação, que relegava às escolas especiais a tarefa de atender apenas aqueles que apresentavam deficiências ou dificuldades específicas.

De acordo com a **UNESCO (1994)**, a inclusão é um direito humano fundamental

e deve ser garantida a todos, sem discriminação. O documento conhecido como **Declaração de Salamanca** foi um marco internacional, ao afirmar que escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e alcançar a educação para todos. No contexto brasileiro, essa perspectiva ganhou força principalmente a partir da década de 1990, quando o país passou a alinhar suas políticas públicas aos tratados internacionais de direitos humanos.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)**, em seu artigo 58, estabelece que a educação especial é uma modalidade que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso à escolarização. Isso significa que a escola comum deve estar preparada para receber todos os alunos, sem exceção, assegurando-lhes condições adequadas de aprendizagem.

Outro marco relevante é a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e etapas, proibindo a exclusão de qualquer estudante com deficiência do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Além disso, assegura a oferta de recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e o apoio necessário para que a aprendizagem ocorra em condições de igualdade.

Especificamente em relação ao **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, o Brasil conta com a **Lei nº 12.764/2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa legislação reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, e garante direitos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social. No campo educacional, isso significa que o estudante com TEA deve ter acesso à escola regular, com o suporte de profissionais capacitados e práticas pedagógicas inclusivas.

É importante destacar ainda a diferença entre **integração** e **inclusão**, conceitos que muitas vezes são confundidos. A integração escolar, muito difundida até os anos 1980, consistia em inserir estudantes com deficiência em escolas regulares, mas sem promover adaptações significativas no currículo ou na metodologia de ensino. O aluno era colocado em sala de aula, mas precisava se adaptar à escola, e não o contrário. Já a inclusão vai além: exige que a escola se transforme para acolher a diversidade, garantindo a participação efetiva de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Portanto, a educação inclusiva não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a criação de um ambiente que respeite, valorize e potencialize as diferenças. Nesse sentido, o coordenador pedagógico surge como figura fundamental, pois cabe a ele liderar a implementação dessas mudanças, articulando professores, gestores, famílias e comunidade escolar em torno do

objetivo comum de promover uma educação de qualidade para todos.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Contexto Escolar

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças significativas na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. De acordo com o **DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013)**, o TEA é um espectro, ou seja, manifesta-se de formas variadas, com diferentes níveis de suporte necessários. Essa diversidade torna o trabalho escolar ainda mais desafiador, pois exige que professores e gestores estejam preparados para lidar com uma ampla gama de necessidades educacionais.

No ambiente escolar, os estudantes com TEA podem apresentar dificuldades de interação com colegas e professores, resistência a mudanças de rotina, necessidade de apoio para compreender instruções e maior sensibilidade a estímulos externos, como barulho ou luminosidade. No entanto, também é comum que demonstrem habilidades específicas, como grande atenção a detalhes, excelente memória para determinados conteúdos e interesse profundo por áreas específicas do conhecimento.

Dessa forma, é fundamental que a escola não reduza o estudante com TEA a um conjunto de dificuldades, mas reconheça suas potencialidades, favorecendo um processo de ensino que valorize suas formas singulares de aprender. Esse olhar é central para a prática inclusiva e deve ser constantemente reforçado pelo coordenador pedagógico junto ao corpo docente.

Desafios no processo de escolarização

A escolarização de estudantes com TEA envolve desafios significativos, tanto do ponto de vista pedagógico quanto relacional. Entre os principais, destacam-se:

- **Comunicação:** Muitos alunos apresentam dificuldades de linguagem, seja na compreensão de mensagens verbais, seja na expressão de suas próprias ideias. Alguns podem utilizar comunicação alternativa ou aumentativa (como figuras, gestos, aplicativos digitais).
- **Socialização:** Estabelecer vínculos com colegas e participar de atividades coletivas pode ser difícil, exigindo estratégias específicas de mediação.
- **Flexibilidade cognitiva:** Mudanças de rotina ou imprevistos podem gerar ansiedade ou crises comportamentais, demandando da escola uma organização planejada e acolhedora.
- **Aprendizagem acadêmica:** Alguns estudantes necessitam de adaptações curriculares, atividades diferenciadas ou tempo ampliado para a realização de tarefas.

Esses desafios não devem ser encarados como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades para que a escola repense suas práticas e adote metodologias mais diversificadas, que beneficiam não apenas os alunos com TEA, mas toda a turma.

Adaptações e recursos pedagógicos

Para favorecer a aprendizagem, é essencial que a escola utilize **estratégias pedagógicas inclusivas**, entre elas:

- Uso de **recursos visuais** (pictogramas, quadros de rotina, imagens de apoio).
- **Ensino estruturado**, com clareza na sequência de atividades e objetivos.
- **Tecnologias assistivas**, como softwares educativos, aplicativos de comunicação e materiais digitais adaptados.
- **Intervenções colaborativas**, envolvendo a participação de profissionais de apoio, como cuidadores, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos.

Essas estratégias, porém, só se tornam efetivas quando articuladas em um **planejamento coletivo**, coordenado e acompanhado de forma sistemática. Nesse ponto, o coordenador pedagógico tem papel de liderança, orientando a equipe escolar a compreender e aplicar tais recursos de modo consistente.

Potencialidades e inclusão

Apesar das dificuldades, é importante destacar que estudantes com TEA possuem inúmeras potencialidades. Alguns apresentam habilidades avançadas em áreas como matemática, música, artes ou tecnologia. Outros se destacam por sua honestidade, atenção a detalhes e capacidade de concentração em tarefas específicas.

A escola, portanto, deve ser o espaço de reconhecimento dessas capacidades, promovendo um ambiente em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. O coordenador pedagógico, nesse sentido, é o profissional que pode incentivar a equipe a enxergar para além das limitações, promovendo uma educação que valorize a singularidade de cada estudante.

O Papel do Coordenador Pedagógico na Escola

A função do coordenador pedagógico é central no funcionamento da escola, especialmente no que se refere ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Embora em muitos contextos sua atuação seja reduzida a aspectos burocráticos, como organização de reuniões e elaboração de relatórios, na prática o coordenador tem um papel estratégico que vai muito além

da dimensão administrativa. Ele é o elo que conecta gestores, professores, famílias e estudantes, favorecendo a construção de um projeto educativo coletivo e coerente.

Historicamente, o cargo de coordenação pedagógica surgiu no Brasil como resposta à necessidade de dar suporte aos professores e de garantir a unidade do trabalho pedagógico. Com o tempo, no entanto, suas atribuições se expandiram, especialmente diante dos novos desafios impostos pela educação inclusiva. Nesse contexto, o coordenador pedagógico não pode se limitar a supervisionar práticas, mas deve assumir uma postura de liderança pedagógica, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a transformação da cultura escolar.

Segundo **Placco e Almeida (2012)**, o coordenador pedagógico atua em três dimensões principais: a dimensão **organizacional**, ligada ao planejamento e acompanhamento das atividades escolares; a dimensão **formativa**, voltada para o desenvolvimento profissional dos docentes; e a dimensão **articuladora**, que busca promover a integração entre os diversos sujeitos da comunidade escolar. Essas dimensões se complementam e, quando efetivamente aplicadas, potencializam a qualidade do ensino.

No contexto da educação inclusiva, esse triplo papel ganha ainda mais relevância. Isso porque o coordenador é o responsável por mobilizar a equipe escolar para compreender a importância da inclusão e, ao mesmo tempo, criar condições para que ela aconteça na prática cotidiana. Seu trabalho exige tanto conhecimento pedagógico quanto sensibilidade para lidar com as especificidades de cada estudante e com as resistências que, por vezes, surgem no interior da escola.

A tríplice atuação do coordenador

O coordenador pedagógico pode ser compreendido, de forma mais específica, a partir de três funções que sintetizam sua relevância no processo de inclusão: **articulador, formador e transformador**.

- **Como articulador**, o coordenador promove o diálogo entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio. É ele quem cria espaços de escuta e de cooperação, fundamentais para que a inclusão seja uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos.
- **Como formador**, o coordenador organiza processos de capacitação continuada, estimulando os professores a repensarem suas práticas e a buscarem metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. A formação não se limita a encontros pontuais, mas deve ser sistemática e integrada ao cotidiano escolar.
- **Como transformador**, o coordenador contribui para a construção de uma nova cultura escolar, em que a diversidade é valorizada e a equidade é reconhecida como princípio. Essa dimensão envolve não apenas mudanças pedagógicas, mas também mudanças atitudinais, rompendo com preconceitos e práticas

excludentes.

A relevância do coordenador pedagógico na inclusão

A inclusão de estudantes com TEA, em particular, exige uma escola que esteja preparada para acolher e adaptar suas práticas. Nesse processo, o coordenador pedagógico é fundamental porque:

1. **Orienta os professores** sobre estratégias e recursos pedagógicos que podem ser aplicados no dia a dia da sala de aula.
2. **Estabelece pontes** entre a escola e as famílias, garantindo uma comunicação clara e colaborativa.
3. **Articula parcerias** com outros profissionais e serviços, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogos.
4. **Estimula a reflexão coletiva** sobre as práticas, incentivando o trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências.

Ao assumir esse protagonismo, o coordenador pedagógico ajuda a consolidar a visão de que a escola inclusiva não é apenas um espaço físico onde alunos com e sem deficiência estudam juntos, mas um ambiente de aprendizado efetivo, em que todos têm suas necessidades respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas.

Coordenador Pedagógico como Articulador

Um dos aspectos mais relevantes do trabalho do coordenador pedagógico é sua função de **articulação**. Ser articulador significa estabelecer conexões entre diferentes sujeitos e dimensões do processo educativo, promovendo a integração de esforços em prol de um objetivo comum: a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

No campo da educação inclusiva, essa função é ainda mais significativa, pois a inclusão não pode ser responsabilidade isolada de um professor ou de um setor da escola. Pelo contrário, trata-se de um processo coletivo, que depende do engajamento de professores, gestores, famílias, equipe de apoio e até mesmo dos próprios estudantes. Nesse cenário, o coordenador pedagógico atua como mediador e facilitador desse diálogo.

Mediação entre professores e famílias

Muitos dos desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA estão relacionados à falta de comunicação entre a escola e a família. Pais e responsáveis, muitas vezes, sentem-se inseguros quanto à capacidade da escola em atender às necessidades de seus filhos, enquanto professores podem se sentir sobrecarregados diante das exigências de adaptação. O coordenador pedagógico, nesse contexto, tem a função de **promover uma comunicação clara, empática e colaborativa**, de modo a alinhar expectativas

e construir parcerias sólidas.

Ao organizar reuniões, rodas de conversa ou encontros pedagógicos, o coordenador cria espaços para que as famílias possam expressar suas dúvidas e sugestões, ao mesmo tempo em que os professores têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e dificuldades. Essa troca fortalece a confiança mútua e amplia a rede de apoio ao estudante com TEA.

Integração com profissionais de apoio

Outro aspecto fundamental da articulação realizada pelo coordenador pedagógico é o diálogo com profissionais de apoio, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e cuidadores escolares. Esses profissionais oferecem subsídios importantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas sua atuação só é efetiva quando integrada ao projeto pedagógico da escola.

Cabe ao coordenador promover essa integração, garantindo que as orientações externas sejam compreendidas pelos professores e adaptadas à realidade escolar. Esse processo evita que haja fragmentação das ações, assegurando que todos trabalhem de forma coerente em prol do desenvolvimento do estudante.

Criação de espaços de escuta e colaboração

Para que a articulação seja efetiva, não basta que o coordenador pedagógico atue como intermediário. É preciso que ele crie **espaços de escuta ativa**, nos quais todos os envolvidos tenham voz e possam participar das decisões. Isso pode ocorrer por meio de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, conselhos escolares ou até mesmo em momentos informais de troca de experiências.

Mais do que um simples transmissor de informações, o coordenador pedagógico precisa ser reconhecido como alguém que promove o **diálogo horizontal**, valorizando as contribuições de cada sujeito. Essa postura fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, fundamentais para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Assim, ao exercer sua função de articulador, o coordenador pedagógico não apenas conecta diferentes vozes, mas também constrói uma rede de cooperação que sustenta o processo de inclusão escolar. Essa rede é essencial para que o estudante com TEA não seja visto como responsabilidade de um único professor, mas como parte de um projeto educativo compartilhado

Coordenador Pedagógico como Transformador

Para além de articulador e formador, o coordenador pedagógico exerce uma função essencial como **transformador da cultura escolar**. Essa dimensão vai

além da organização de atividades ou da capacitação docente: trata-se de promover mudanças profundas nas concepções, nas atitudes e nas práticas educativas, de modo que a inclusão se torne parte da identidade da escola.

Ser transformador significa acreditar que a escola pode ser um espaço democrático, justo e acolhedor, em que a diversidade não é vista como obstáculo, mas como riqueza. Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume um papel de liderança ética e política, questionando práticas excludentes e incentivando a construção de novas formas de convivência e aprendizagem.

Construção de uma cultura de respeito à diversidade

A transformação da escola passa, primeiramente, pela mudança cultural. Ainda é comum encontrar ambientes escolares em que o estudante com TEA é visto como “problema” ou como alguém que atrapalha o andamento das aulas. O coordenador pedagógico, ao assumir sua função transformadora, precisa desconstruir essas concepções equivocadas e sensibilizar a comunidade escolar para a importância do respeito às diferenças.

Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, projetos pedagógicos que valorizem a diversidade, atividades de sensibilização com os alunos e momentos de formação para professores e funcionários. O objetivo é que toda a comunidade escolar compreenda que a inclusão não é apenas um direito legal, mas também uma oportunidade de crescimento coletivo.

Práticas que promovem a transformação

O coordenador pedagógico pode impulsionar diversas práticas transformadoras no ambiente escolar, como:

- **Projetos interdisciplinares** que abordem temas relacionados à diversidade e inclusão.
- **Ações de sensibilização** junto aos alunos, como rodas de conversa, dinâmicas e produções artísticas sobre respeito às diferenças.
- **Valorização das potencialidades dos estudantes com TEA**, destacando suas conquistas em murais, eventos e apresentações.
- **Promoção de espaços democráticos**, como assembleias escolares ou conselhos participativos, em que todos possam expressar suas opiniões.

Essas ações contribuem para que a escola vá além da mera adaptação curricular, caminhando em direção a uma verdadeira mudança de mentalidade.

O impacto da transformação escolar

Ao promover essas mudanças, o coordenador pedagógico contribui para que a

escola se torne um espaço em que cada estudante se sinta pertencente, reconhecido e valorizado. O impacto vai além do aprendizado acadêmico: alcança dimensões sociais, emocionais e éticas.

Estudantes com TEA, quando inseridos em um ambiente escolar que respeita sua singularidade, têm maiores condições de desenvolver autonomia, autoestima e habilidades sociais. Ao mesmo tempo, os colegas aprendem a conviver com a diversidade, construindo valores de respeito e solidariedade que levarão para toda a vida.

Assim, o coordenador pedagógico, em sua dimensão transformadora, não apenas organiza práticas ou oferece formação, mas inspira uma nova forma de olhar para a educação: uma educação que acredita no potencial de todos, que rompe barreiras e que se compromete com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desafios na Atuação do Coordenador Pedagógico

Embora o coordenador pedagógico seja peça-chave na efetivação da inclusão escolar, sua atuação está cercada de inúmeros desafios que impactam diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido. Muitas vezes, esse profissional é sobrecarregado por funções que extrapolam sua esfera pedagógica, o que dificulta o pleno exercício de seu papel de articulador, formador e transformador.

Reconhecer esses obstáculos é fundamental para que se possam buscar soluções e estratégias que viabilizem uma prática inclusiva efetiva.

Sobrecarga de funções

Um dos principais desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico é a **sobrecarga de atribuições**. Além de acompanhar o trabalho docente e planejar formações, frequentemente esse profissional é chamado a resolver problemas administrativos, atender demandas emergenciais da gestão e até substituir professores em sala de aula. Essa multiplicidade de tarefas reduz o tempo disponível para investir em ações estratégicas voltadas à inclusão, comprometendo a profundidade de sua atuação.

Falta de formação especializada

Outro desafio recorrente é a **escassez de formação específica sobre educação inclusiva e TEA**. Muitos coordenadores pedagógicos não receberam, durante sua formação inicial, conteúdos relacionados à inclusão ou às características do autismo. Essa lacuna gera insegurança e limitações na hora de orientar professores ou dialogar com famílias e profissionais de apoio.

A ausência de políticas institucionais de capacitação agrava esse cenário, tornando o aprendizado sobre inclusão algo dependente do esforço individual do coordenador.

Resistência de alguns professores

A implementação de práticas inclusivas também esbarra na **resistência de parte do corpo docente**. Alguns professores ainda consideram que a presença de estudantes com TEA em sala de aula compromete o andamento das atividades ou aumenta a carga de trabalho. Essa visão, embora equivocada, reflete a falta de preparo e de apoio que muitos docentes vivenciam.

Nesse contexto, cabe ao coordenador enfrentar o desafio de sensibilizar e motivar os professores, sem deixar de reconhecer as dificuldades concretas enfrentadas por eles.

Escassez de recursos e apoio institucional

A inclusão escolar demanda recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos. Contudo, muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, profissionais de apoio suficientes e materiais adaptados. A ausência de **apoio institucional** e de políticas públicas consistentes limita as possibilidades de ação do coordenador pedagógico, que muitas vezes precisa improvisar soluções diante das carências estruturais.

Conciliação entre ideal e realidade

Por fim, um dos maiores desafios é conciliar o ideal da inclusão plena com a realidade concreta das escolas. O coordenador pedagógico, ciente da importância de promover uma cultura inclusiva, muitas vezes se vê diante de barreiras que não dependem apenas de sua atuação, mas de condições mais amplas, como políticas educacionais, investimento público e engajamento de toda a comunidade escolar.

Apesar dessas dificuldades, é preciso destacar que os desafios não anulam a relevância do trabalho do coordenador pedagógico. Pelo contrário, evidenciam a necessidade de **valorizar esse profissional**, garantindo-lhe suporte, condições de trabalho e oportunidades de formação continuada, de modo que possa exercer plenamente seu papel na construção de uma escola inclusiva.

Estratégias para Fortalecer a Atuação do Coordenador

Diante dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, torna-se essencial pensar em **estratégias que fortaleçam a atuação do coordenador pedagógico**, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas estratégias devem contemplar desde investimentos em formação até a construção de redes de apoio,

passando pela valorização da dimensão ética e crítica do trabalho pedagógico.

Investimento em formação continuada

A primeira e mais urgente estratégia é o **fortalecimento da formação continuada**. É imprescindível que os coordenadores tenham acesso a cursos, oficinas, seminários e materiais de estudo que tratem especificamente de educação inclusiva e do atendimento a alunos com TEA. Essa formação deve ser constante e articulada com as práticas da escola, possibilitando a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos.

Além disso, é recomendável que o coordenador incentive também a formação dos professores, promovendo uma cultura escolar em que aprender sobre inclusão seja visto como parte do exercício profissional e não apenas como uma obrigação extra.

Trabalho em rede

Outra estratégia importante é a criação de **redes de colaboração** entre diferentes profissionais e instituições. O coordenador pedagógico pode articular parcerias com universidades, centros de pesquisa, associações de apoio ao autismo, equipes de saúde e assistência social. Essas parcerias enriquecem o trabalho escolar, trazendo novos saberes e recursos que ajudam a ampliar as possibilidades de inclusão.

O trabalho em rede também fortalece o senso de corresponsabilidade, mostrando que a inclusão não é tarefa exclusiva da escola, mas um compromisso coletivo da sociedade.

Planejamento participativo

Para que a inclusão seja efetiva, o coordenador pedagógico deve investir em **processos de planejamento participativo**. Isso significa envolver professores, gestores, famílias e, sempre que possível, os próprios estudantes na elaboração de estratégias pedagógicas e projetos escolares. O planejamento construído de forma coletiva favorece o engajamento e aumenta as chances de sucesso das ações.

Ao incluir as famílias nesse processo, por exemplo, a escola passa a contar com informações valiosas sobre as necessidades, preferências e potencialidades do aluno com TEA, o que enriquece o trabalho pedagógico.

Uso de tecnologias educacionais

As tecnologias digitais também representam ferramentas poderosas para apoiar

o trabalho do coordenador pedagógico e dos professores. Aplicativos de comunicação alternativa, plataformas de aprendizagem adaptada e recursos multimídia podem contribuir significativamente para a inclusão de estudantes com TEA. Cabe ao coordenador incentivar o uso crítico e criativo dessas ferramentas, promovendo formações e compartilhando experiências de sucesso.

Atuação ética e crítica

Por fim, o coordenador pedagógico precisa manter uma postura **ética e crítica** diante dos desafios da inclusão. Isso significa não apenas cumprir normas e diretrizes, mas também questionar práticas excludentes, lutar por melhores condições de trabalho e defender os direitos dos estudantes. Sua atuação deve ser pautada pelo compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e a promoção da justiça social.

Assim, ao adotar estratégias como a formação continuada, o trabalho em rede, o planejamento participativo, o uso de tecnologias e a postura ética, o coordenador pedagógico fortalece sua atuação e amplia as possibilidades de transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Considerações Finais

O presente trabalho destacou a relevância do **coordenador pedagógico** na promoção de uma educação inclusiva voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo da discussão, ficou evidente que esse profissional não é apenas um gestor de processos escolares, mas sobretudo um **articulador de relações**, um **formador de professores** e um **transformador de práticas e culturas escolares**.

Como articulador, o coordenador pedagógico viabiliza o diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar – professores, famílias, gestores e profissionais de apoio – criando condições para que todos se sintam corresponsáveis pela inclusão. Como formador, é responsável por estimular e organizar processos de capacitação docente, oferecendo suporte para que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com TEA. Já como transformador, o coordenador atua na construção de uma cultura escolar que reconhece e valoriza a diversidade, rompendo com paradigmas excludentes historicamente presentes na educação brasileira.

Entretanto, a análise também evidenciou os inúmeros **desafios** enfrentados no exercício dessa função, como a sobrecarga de tarefas, a ausência de formação especializada, a resistência de alguns docentes e a escassez de recursos institucionais. Tais obstáculos não anulam a importância do trabalho do coordenador, mas reforçam a necessidade de oferecer-lhe condições

adequadas de atuação, seja por meio de investimentos em **formação continuada**, seja pelo fortalecimento do **trabalho em rede** e pelo reconhecimento institucional de sua centralidade na inclusão escolar.

Conclui-se, portanto, que o coordenador pedagógico é peça-chave na efetivação da **educação inclusiva**, especialmente no atendimento a estudantes com TEA. No entanto, sua atuação só alcançará pleno êxito se for sustentada por **suporte institucional, valorização profissional e formação permanente**. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Dessa forma, o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico não é apenas uma demanda da escola, mas um **compromisso social e ético** com a construção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

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

BRASIL. *Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014*. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. *Política Nacional de Educação*

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) / 2018 (Ensino Médio).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

GLAT, Rosana; BLANCO, Valéria. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TRANSTORNOS DE LEITURA E ESCRITA

ELZA MARIA CARVALHO

RESUMO

Os transtornos e dificuldades enfrentados por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na aquisição da leitura e escrita podem variar de acordo com cada indivíduo, mas existem alguns desafios comuns que podem ser mencionados. Alguns alunos podem enfrentar dificuldades na discriminação de sons e letras, na correspondência entre letras e sons, na consciência fonológica e na decodificação de palavras.

A relação entre os transtornos de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos ficou evidente nessa investigação, uma vez que a capacidade de compreender e expressar ideias por meio da leitura e escrita influencia diretamente no desenvolvimento e no sucesso escolar. Portanto, conclui-se ser imprescindível que medidas de intervenção sejam adotadas com a intenção de minimizar os impactos dessas dificuldades na vida escolar dos alunos.

É sabido que as dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita em crianças em idade escolar podem ser provenientes de fatores ambientais, como por exemplo, a falta de recursos didáticos apropriados na escola, a

metodologia do professor, fatores socioeconômicos, bem como por motivo de um contexto familiar inadequado para a aprendizagem da criança. Ambientes familiares pobres ou pouco estimulantes podem contribuir para dificuldades de aprendizagem, uma vez que a falta de estímulos cognitivos e interação social podem prejudicar o desenvolvimento das habilidades básicas para a aquisição da leitura e escrita(COLL , 2007).

Outro fator que pode interferir no processo de aprendizagem de leitura e escrita é de ordem neurobiológica, como por exemplo, os transtornos específicos de aprendizagem com foco na leitura e/ou escrita ou outros transtornos que, de alguma forma, influenciam no processo de aquisição ou desenvolvimento da aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista.

Diante da importância do tema, este artigo tem como objetivo geral analisar os transtornos e dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consistindo em uma revisão de literatura com análise crítica das informações encontradas, procurando identificar as principais abordagens teóricas que investigam os transtornos e dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura e escrita, Escolares, Intervenções Psicopedagógicas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O domínio da habilidade de ler e escrever com competência é algo de extrema importância na formação do sujeito. É a partir da leitura que a criança aprende a pensar e a compreender melhor o mundo que a cerca. Quando a criança não tem nenhum transtorno de aprendizagem, é fácil formá-la para ser bom leitor,

entretanto, quando existe algum transtorno da leitura e da escrita, o caminho de ensino e aprendizagem a ser percorrido é mais longo e mais cheio de espinhos, pois a pessoa com um transtorno necessitará de uma abordagem diferente de ensino. Por isso, é importante que o profissional dessa área seja habilitado, no sentido de conhecer bem o problema para saber como intervir.

A leitura e escrita são etapas do processo de aprendizagem significativo para compreensão de mundo em aspecto literário. Nem sempre a aprendizagem se dá de forma linear como se deseja.

As dificuldades de leitura e escrita estão presentes no dia a dia das escolas, sendo que estas afetam todos os tipos de educandos, tornando-se um problema a ser enfrentado pelos educadores, responsáveis e outros que mantêm contato com os portadores dessas dificuldades. Conhecer, identificar e procurar solucionar as dificuldades de leitura e escrita é fundamental para qualquer professor, principalmente o do primeiro ciclo do ensino fundamental, pois, quando os professores desconhecem estas, não saberá lidar nem desenvolver o trabalho com eficiência devido à falta de conhecimento, levando a agir de forma errônea com estes discentes. Sendo assim, observamos que a questão norteadora do trabalho é quais são as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita enfrentadas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos que as dificuldades de aprendizagem ainda carecem de estudos científicos, pois os profissionais necessitam de conhecimentos para lidar com elas em salas de aula, sem excluir o educando e nem identificá-lo como sem conhecimento.

Nessa perspectiva, observamos que as dificuldades de aprendizagem podem se intensificar devido à falta de informação da escola, pois estas necessitam de conhecimentos específicos para minimizá-las nos educandos.

Desse modo, o conhecimento sobre o tema fundamenta um olhar sensível em relação às crianças que apresentam algum transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, colocando o educador como condutor de ensino ao educando, que intervém junto à família na busca de profissionais para

o auxílio da melhoria de práticas pedagógicas, que possam potencializar as habilidades perceptivas externas da criança que apresenta dificuldades na leitura e escrita.

TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: DIFICULDADE DE LEITURA, ESCRITA E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de ensinar a ler e a escrever torna-se um desafio na atualidade, pois ainda temos marcas de um ensino voltado às práticas pedagógicas automáticas que não auxiliam o aluno a elaborar seu próprio conhecimento. Destaca-se também a falta de formação e apoio pedagógico para que os professores possam trabalhar transtornos de leitura e escrita que dificultam a aprendizagem.

A aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um marco no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No entanto, alguns alunos podem apresentar transtornos e dificuldades de aprendizagem nessa área, o que pode afetar significativamente seu desempenho acadêmico e emocional (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006).

Segundo Jean Piaget, a assimilação, apropriação do conhecimento e a experiência estão relacionadas entre si. Por essa razão, as estruturas de inteligência que permitem a apropriação dos conteúdos ensinados em sala de aula, só são desenvolvidas a partir de aquisições obtidas fora da sala de aula, ou seja, no meio em que vivem, graças à compreensão dos objetos disponibilizados pelo meio exterior e que possibilitam que o processo de assimilação, acomodação e modificação ocorram, fixando o objeto à mente do sujeito. (MANTOVANI DE ASSIS, 1993, p. 10).

Neste processo, algumas crianças apresentam dificuldades, que no caso são chamadas dificuldades de aprendizagem. Esse conceito é uma referência às barreiras e obstáculos que os estudantes encontram quando precisam assimilar determinados conteúdos escolares (CAPPELINI & CONRADO, 2007).

Alguns sinais e sintomas dos transtornos de aprendizagem graves podem se manifestar em uma idade precoce, mas os transtornos de aprendizagem leves ou moderados só são reconhecidos na idade escolar, quando a criança se depara com as situações de aprendizagem. Esses transtornos prejudicam o desenvolvimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou ocupacional e normalmente envolvem dificuldades de aquisição, manutenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas. Os transtornos podem envolver distúrbios de atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas ou interação social. De maneira geral, esses transtornos envolvem problemas de leitura, matemática, ortografia, expressões escritas ou manuscritas, compreensão ou uso da linguagem verbal ou não verbal. A maioria dos transtornos de aprendizagem é complexa ou mista, com déficits em mais de um sistema.

É muito comum que as pessoas assumam que as crianças que possuem dificuldade de aprendizagem irão necessariamente fracassar no ambiente educacional. Esse tipo de pensamento acaba desestabilizando o emocional dos estudantes, fazendo com que eles compartilhem da mesma crença e se sintam vulneráveis. (MARTURANO, 1999). Este pensamento, muitas vezes é ressaltado quando chegam em seu ambiente familiar e ouvem discursos negativos em relação a seu desempenho escolar, afetando de forma muito negativa toda a experiência escolar que a criança ainda terá que enfrentar.

Para Cagliari (2001), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. É uma herança maior do que qualquer diploma e que a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, é decorrente da falta de treinamento da leitura. Porém, tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e a escrita requerendo um trabalho paciente, perseverante e desafiador num processo de descoberta como a busca do saber científico.

As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita é um fato comum e

frequente no cotidiano escolar, há sempre um fator determinante para o problema como: a família, o professor da série anterior, o governo, a miséria, os problemas de saúde e a promoção automática. Muitos desses fatores são responsáveis direta ou indiretamente pelas dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais.

Existem fatores determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem, entre eles, o ambiente escolar e contexto familiar. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacidade dos educadores, a qualidade da relação professor-aluno-família, a proposta pedagógica e o grau de exigência da escola, que muitas vezes está preocupada com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos. Em relação ao ambiente familiar há casos em que a preocupação é com os resultados obtidos, podendo desenvolver na criança um grau de ansiedade prejudicando a aprendizagem adequada, assim facilitando que outras dificuldades ocorram. Para Ferreiro e Taberosky (1999), nenhum conjunto de palavras, porém por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem. É necessário que se tenha a visão de um processo de alfabetização diferente, sugerindo hipóteses, buscando entender as dificuldades que a criança passa para ser alfabetizada, fazendo com que a criança procure ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta.

Segundo Macedo (1992), a importância da leitura e da escrita está na importância que o aluno dá para eles, ou seja, sua prática de ler, escrever e interpretar o que está fazendo. Dessa forma, concluímos que a criança nota sua dificuldade e que esta percepção traz consequências para o processo de alfabetização.

Portanto, é importante ressaltar que aluno e professor fazem parte do processo de aprendizagem, tornando-se necessário que o professor entenda o seu papel para a intervenção na resolução das dúvidas das crianças. Não basta ensinar só por ensinar, é preciso compreender o aluno, sua realidade, a razão de suas dificuldades, a maneira como lida com elas. São muitos fatores que podem influenciar no desenvolvimento dos estudantes e é importante que eles sejam

levados em conta durante sua escolaridade.

A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o meio onde a criança está inserida. A incapacidade de adquirir a habilidade da leitura e da escrita é chamada de analfabetismo ou iliteracia.

O domínio e apropriação da alfabetização estabelece a união de dois processos, no caso a escrita e a leitura. Ler e escrever são atividades complexas, mas fundamentais na vida das pessoas. Também são determinantes para um saber organizado, que é sem dúvida o elemento mais importante de uma cultura.

Sendo assim, o domínio satisfatório, tanto da leitura como da escrita, não só permite construir significados para ampliar nossos conhecimentos, mas também facilita a abertura de novas vias de comunicação entre os alunos e o entorno social que se desenvolvem.

OS DIFERENTES TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Transtorno Específico da Aprendizagem é um termo que abrange diferentes condições neurológicas que afetam a aprendizagem e o processamento de informações, como a dislexia e a discalculia. O termo é usado para descrever dificuldades específicas para adquirir habilidades acadêmicas básicas.

O transtorno específico da aprendizagem é uma condição neurológica (interna) que afeta a aprendizagem e o processamento de informações. Ao contrário da dificuldade de aprendizagem, o transtorno específico da aprendizagem é persistente.

A seguir, apresentamos alguns desses transtornos da aprendizagem:

- TRANSTORNO DA LEITURA

Alternativamente conhecido como dislexia, é um transtorno caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldade de ortografia. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou baixo nível de escolaridade.

- TRANSTORNO DA EXPRESSÃO ESCRITA

Um transtorno apenas de ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita, em geral, não se presta a um diagnóstico de Transtorno da Expressão Escrita. Neste transtorno geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos ou fraca caligrafia, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita.

Em comparação com outros Transtornos de Aprendizagem, sabe-se relativamente menos acerca do Transtorno da Expressão Escrita e sobre o seu tratamento, particularmente quando ocorre na ausência de Transtorno de Leitura. Existem algumas evidências de que déficits de linguagem e percepto-motores podem acompanhar esse transtorno.

- DISLALIA

A dislalia é uma alteração da fala em que a pessoa não consegue articular e pronunciar algumas palavras, principalmente quando possuem "R" ou "L", e, por isso, trocam essas palavras por outras com pronúncia semelhante. Essa alteração é mais comum na infância, sendo considerado normal em crianças até 4 anos, no entanto quando a dificuldade para falar alguns sons ou para articular algumas palavras persiste após essa idade, é importante consultar o pediatra, otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo para que seja feita a investigação da alteração e possa ser iniciado o tratamento mais adequado.

- DISGRAFIA

A disgrafia deriva das palavras "dis" (desvio) + "grafia" (escrita) e consiste numa dificuldade no ato motor da escrita. A criança com disgrafia pode apresentar dificuldades no desenho ou no grafismo da letra ("má letra"). As crianças desde cedo demonstram a necessidade de se expressar através da escrita. A escrita consiste numa destreza/capacidade motora que se vai desenvolvendo ao longo do percurso escolar da criança e que possui uma série de requisitos básicos necessários para o seu bom/correto funcionamento.

- DISORTOGRAFIA

Deriva dos conceitos "dis" (desvio) + orto (correto) + "grafia" (escrita). Esta patologia pode ainda ser conhecida por Perturbação da Expressão Escrita, segundo o DSM-V, ou seja, é uma perturbação específica de aprendizagem, de origem neurobiológica que afeta as capacidades da expressão escrita, em particular a precisão ortográfica, a organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e por norma curta e observa-se ainda a presença de muitos erros ortográficos.

É de extrema importância que a detecção dos problemas de linguagem ocorra precocemente, permitindo que se tomem medidas que vão evitar o agravamento de uma dificuldade ligeira e possíveis dificuldades de aprendizagem ou, num cenário mais simples e otimista, que vão resolver a dificuldade detectada.

Para tanto, o professor desempenha um papel crucial nesta percepção e investigação precoce, estando numa posição privilegiada para a fazer, a sua condição de professor permite-lhe um olhar conhecedor da criança – como é o dos pais – mas, eventualmente, mais desapaixonado, mais lúcido do que estes. Sendo assim, escola e família trabalhando em cooperação aumentam a probabilidade da criança ter uma experiência de vida escolar bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e discussão com foco nas dificuldades de aprendizagem é de suma importância, tanto para os profissionais da educação, quanto para o restante da sociedade. É necessário que os professores entendam como essas dificuldades se configuram na mente da criança e como as crianças se sentem ao percebê-las, para que possam lidar com os estudantes da melhor maneira possível, apoiando todas nas suas necessidades e auxiliando-as a superar as dificuldades. Em se tratando da leitura e da escrita, a compreensão das dificuldades se torna ainda mais necessária, para que não afete outras disciplinas e os docentes saibam como auxiliar seus estudantes.

É fundamental ressaltar que o educador fique atento para perceber a ocorrência das dificuldades e se atentar em como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos em relação às etapas, se estão evoluindo ou retrocedendo, se cometem falhas na leitura e na escrita, se a leitura da criança acontece de forma passiva e se na hora da escrita, a criança omite ou troca letras, se atentar a ortografia e a gramática do educando. Percebendo as dificuldades da criança, estratégias serão formadas para agir no dado problema, buscando bons resultados para o desenvolvimento efetivo e saudável dos alunos.

A relação entre os transtornos de aprendizagem e o desempenho acadêmico deve ser olhada com atenção especial, uma vez que a capacidade de compreender e expressar ideias por meio da leitura e escrita influencia diretamente no desenvolvimento e sucesso escolar. Por isso, é imprescindível que medidas de intervenção sejam adotadas com o intuito de minimizar os impactos dessas dificuldades na vida escolar dos alunos.

Dessa forma, destacamos a importância de intervenções pedagógicas específicas para auxiliar os alunos com essas dificuldades. É necessário que professores, gestores escolares e demais profissionais da educação estejam comprometidos em buscar estratégias e abordagens adequadas para promover a inclusão e a aprendizagem desses estudantes, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLOMEU, D. ; SISTO, F.F; RUEDA, F.J.M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. 2006. Psicologia em Estudo, Maringá, Jundiaí–SP, v. 11, ed. n.1, p. 8. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso em : 12/06/ 2024.
- CAGLIARI, Carlos. Alfabetização e lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. Revista CEFAC, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 183-193, 2009.
- CARVALHO, L. C. S. Da ação à reflexão: a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem. Campinas: 2020.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERREIRA, L. G. Trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização. In: MANTOVANI DE ASSIS (org). Alfabetização. Campinas, [20–], p. 31 – 52.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LERNER, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2003.
- MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. Ed. Cortez, São Paulo, 1992.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. 7ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

MARTURANO, E. M. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. Psicologia: Teoria E Pesquisa, Brasília, v. 15, n. 22, pp. 135 – 142, maio – ago. 1999.

SANTOS, Euzila Pereira dos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2015.

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico, 2001.

SMOLKA A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13ª edição. São Paulo: Cortex, 2012.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ENSINANDO MATEMÁTICA PARA UMA CRIANÇA AUTISTA

ELZA MARIA CARVALHO

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância da rotina escolar para um estudante do 7º ano nas aulas de Matemática. Nesse contexto temos como base a ampliação da experiência escolar, proporcionando uma apropriação do meio social e seu desenvolvimento cognitivo por meio de atividades de ensino e aprendizado que serão úteis para desenvolver seu raciocínio lógico, suas diferentes percepções, ampliando o seu convívio social, seja com os colegas da sala e demais estudantes da escola.

É importante salientar que os estudantes com esse diagnóstico precisam ser comunicados de cada momento sobre o que acontece no seu cotidiano e na sua rotina, para que possam compreender com clareza o que está sendo solicitado para ele. É fundamental analisar as diferenças entre cotidiano e rotina que para Barbosa (2006, p. 94) é pensar numa forma eficiente para coordenar a intenção de cuidar e o ato de educar, e mostrando a importância das diferentes estratégias pedagógicas para que os profissionais da educação possam estruturar e desenvolver seu trabalho no cotidiano escolar.

A inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar contempla não somente

a sua permanência em sala de aula, mas também, sua inserção no meio social e nas atividades em grupo e individuais. Toda a equipe escolar deve estar preparada para as mudanças, pois o autismo é uma síndrome que afeta o estudante organicamente e, esses déficits causam alterações sensoriais e comportamentais importantes no seu convívio social e para as suas aprendizagens educacionais. Muitas atitudes devem ser tomadas para que o estudante com TEA compreenda a vida escolar e se sinta seguro e confortável. Possibilidades de autonomia e liberdade para expressar-se devem ser apresentadas e ensinadas para o estudante com TEA, estabelecendo uma rotina e antecipação visual para que ele possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos da escola. É fundamental que se faça um planejamento pautado em atividades voltadas para as suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais.

Como sabemos, alguns estudantes com TEA possuem problemas motores e sensorio-perceptivos e outras deficiências, e por esta razão, é necessário compreender e perceber se há necessidade de adequação de material, fazendo uso da tecnologia assistiva, para que o seu desempenho acadêmico seja ampliado, possibilitando uma aprendizagem real e autônoma.

Palavras-chave: Matemática; Inclusão Escolar; Autonomia; Transtorno do Espectro Autista; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A compreensão do ensino da disciplina de Matemática para muitos estudantes, é desafiador; entretanto, para aqueles que estão no espectro autista, pode ser ainda mais complexo. A aprendizagem dos conceitos matemáticos envolve a compreensão de conceitos abstratos, a aplicação de fórmulas e a resolução de problemas, habilidades que podem ser especialmente difíceis para os estudantes autistas. Para isso, é necessário valer-se de estratégias adequadas, fazendo a adaptação do currículo e das atividades para atender às necessidades desses estudantes, permitindo que

eles desenvolvam suas habilidades matemáticas de maneira satisfatória. Cada autista é único e tem diferentes pontos fortes e desafios (SILVA et al., 2022). Sendo assim, é necessário realizar uma avaliação cuidadosa das habilidades matemáticas do estudante, bem como de suas habilidades cognitivas e de comunicação; para que a adaptação do currículo de matemática alcance as necessidades individuais de cada estudante.

Os estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem características que tornam mais desafiador o ensino do pensamento matemático.

Como sabemos, alguns estudantes com TEA possuem problemas motores e sensório-perceptivos e outras deficiências, e por esta razão, é necessário compreender e perceber se há necessidade de adequação de material, fazendo uso da tecnologia assistiva, para que o seu desempenho acadêmico seja ampliado, possibilitando uma aprendizagem real e autônoma.

Pensando nisso, apresento para o aluno atividades que possibilitem a sua interação e comunicação; uma vez que a comunicação dele é mais gestual, em todos os momentos procuro incentivar a sua comunicação verbal, visando uma interação direta com os demais colegas. E dentro desse contexto, exponho situações onde a linguagem matemática se faça presente: apresentação de símbolos, algoritmos e processos operatórios.

No ensino qualquer decisão é o resultado consciente ou inconsciente do papel que se atribui ao sistema educativo. Essa função social corresponde à concepção que se tem sobre o tipo de sociedade que se deseja. (ZABALA, 2002, p. 43).

Uma das principais características dos alunos com TEA é a dificuldade na compreensão de conceitos abstratos. Por isso, é importante utilizar materiais concretos e visualmente atrativos para auxiliar na aprendizagem. Jogos, quebra-cabeças e manipulativos são recursos que podem ser utilizados para tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis e significativos (CHEQUETTO; GONÇALVES, 2015).

É fundamental compreender que parte das pessoas dentro do espectro autista têm dificuldade de abstração, por essa razão, proponho sempre atividades matemáticas concretas, evitando atividades no papel. Para trabalhar os conceitos operacionais, utilizo tampinhas coloridas, palitos, material dourado. Também faço uso de muitas figuras plastificadas para trabalhar ideias de conjunto, sequências e raciocínio lógico. Os materiais adaptáveis podem incluir recursos visuais, como cartões com números, figuras geométricas e operações matemáticas, que permitem aos alunos com TEA visualizar e manipular os conceitos matemáticos (DO NASCIMENTO, 2020).

Nas aulas de geometria, utilizo com frequência o geoplano acompanhado de elásticos coloridos ou peças de EVA. O estudante consegue representar nesse material diferentes formas geométricas, fixando conceitos matemáticos. Esse material também possibilita que o estudante possa expressar sua criatividade de forma livre e espontânea. Ainda nesse contexto da geometria, faço uso das massinhas de modelar e palitos de sorvete, permitindo que ele tenha outras possibilidades de construção e assimilação de conceitos geométricos.

DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA E APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES AUTISTAS

Atualmente, mesmo com todo o desenvolvimento que vem ocorrendo dentro do âmbito escolar e das salas de aula, ainda é possível notar certas dificuldades encontradas por alunos que possuem necessidades especiais em se incluir no meio escolar, inclusive a alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que possuem suas especificidades. Desta forma, em aulas de matemática são encontrados inúmeros impasses na aprendizagem de alunos autistas, o que torna ao professor um desafio de inovar em sua metodologia de ensino e também compreender as particularidades de cada um, para que possam ser conduzidos de forma única, sempre em busca de alcançar um desenvolvimento rente aos demais estudantes de uma sala de aula.

Diante da universalização da educação básica, ocorreu um aumento significativo de estudantes com autismo nas escolas regulares, enfatizando a diversidade como um aspecto constituinte da sociedade. À luz dos direitos humanos, pode-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades (BISCHOFF; SANTOS; MUNCINELLI, 2006). Sendo assim, é necessário compreendermos que a bandeira da educação inclusiva deve ser apresentada como expressão de luta para que os direitos das crianças com autismo sejam respeitados.

O tema da inclusão educacional de alunos com autismo nas escolas regulares tem sido recorrente na literatura especializada. No entanto, há muito o que se explorar sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com esse público (GOMES, 2013). Em especial, há lacunas de conhecimento e novas formas de explicação sobre o desenvolvimento desses alunos em sala de aula no sentido de uma formação plena (BRASIL, 1988).

Sabemos que o dia a dia da sala de aula se torna desafiador para o professor, que precisa despertar no estudante autista o interesse e a vontade de participar das atividades propostas, levando em consideração todos os seus anseios e insegurança. Dessa forma, a dificuldade em mudar a concepção de educação, deixando de priorizar a ideia de preparação do aluno para o futuro, e sim para a vida, exige ações diferenciadas em que o papel da escola seja o de contribuir para a formação humana. Esse é um argumento baseado na pedagogia da diferença (SILVA, 2014).

O enfoque da educação matemática sob uma perspectiva inclusiva está pautado na promoção de um ensino de qualidade, orientado pelo princípio da equidade. A matemática, enquanto componente curricular, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas associadas à criticidade e ao raciocínio lógico. Em se tratando de crianças com autismo e/ou outras deficiências, é sabido que seu ensino ocorra de forma acessível e significativa considerando à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse sentido, Kranz (2014) pontua que uma Educação Matemática inclusiva

deve oportunizar uma aprendizagem plena para todos, por meio de métodos que respeitem o ritmo individual de cada criança, suas interações e os diferentes modos de aprender os objetos de conhecimento. Dessa maneira, o papel mediador do professor tem sua importância nesse processo, pois cabe a ele refletir criticamente sobre suas práticas e concepções de ensino, a fim de orientar sua intencionalidade pedagógica no sentido de fomentar a participação ativa e autônoma de cada aluno, garantindo-lhes um ambiente de aprendizagem que valorize a condição humana que é o verdadeiro sentido da inclusão.

Neste sentido, a escola, por sua vez, deve ser compreendida como um espaço dinâmico, onde acontecem constantes mudanças e transformações. Por isso, o professor precisa renovar continuamente seus conhecimentos, qualificando-se e ressignificando sua prática docente com vistas a atender as exigências atuais da educação inclusiva.

Ensinar matemática para crianças com autismo pode ser um desafio, mas com as estratégias corretas, é possível fazer isso de maneira eficaz. É importante lembrar que cada criança é única e pode responder de forma diferente às abordagens de ensino. Algumas dicas incluem o uso de recursos visuais, atividades práticas e a adaptação do ritmo de ensino às necessidades do aluno. Além disso, usar a tecnologia a seu favor, como aplicativos e jogos de matemática, pode ser uma ótima maneira de ajudar a criança a praticar habilidades matemáticas de maneira lúdica e divertida.

É importante lembrar que cada criança é única e o que funciona para uma criança pode não funcionar para outra. Por isso, é importante ser flexível e estar disposto a experimentar diferentes estratégias até encontrar aquelas que funcionam melhor para a criança.

Outra coisa importante a considerar no ensino da matemática para crianças autistas é o ritmo de aprendizado da criança.

As melhores abordagens para ensinar matemática para crianças com autismo incluem o uso de materiais concretos, como blocos e jogos. Essas

atividades ajudam a tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis. Além disso, é essencial criar um ambiente de aprendizagem tranquila e estruturada, onde a criança se sinta segura para explorar e aprender.

Para adaptar as lições de matemática para crianças com autismo, você pode usar exemplos do dia a dia que sejam significativos para a criança. Incorporar interesses pessoais da criança nas lições pode aumentar a motivação e o envolvimento. Além disso, é importante usar instruções claras e simples e dar tempo suficiente para que a criança processe a informação.

Uma atividade de matemática para autista deve ser planejada com estratégias adaptadas, respeitando as necessidades individuais da criança. Ensinar matemática para crianças com autismo pode ser um desafio, mas com os métodos certos, o aprendizado se torna mais acessível e eficaz.

Como cada criança no Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem suas próprias características, fatores como linguagem utilizada, métodos visuais, recursos concretos e ambiente adequado influenciam diretamente a assimilação dos conteúdos matemáticos.

Além disso, algumas crianças autistas possuem habilidades excepcionais com números, enquanto outras podem enfrentar dificuldades na aprendizagem. Por isso, escolher a atividade de matemática para autista mais adequada faz toda a diferença no desenvolvimento do conhecimento matemático.

Um dos principais desafios no ensino da matemática para crianças autistas é a falta de interesse da criança pelo assunto. É importante encontrar maneiras de tornar a matemática mais interessante e atraente para a criança. Isso pode incluir o uso de jogos e brincadeiras matemáticas, ou até mesmo encontrar maneiras de fazer a matemática se relacionar com os interesses e paixões da criança.

O cérebro das crianças com autismo processa informações de maneira única, o que influencia diretamente sua relação com a matemática. Para um ensino eficaz, é fundamental conhecer os desafios que podem surgir no aprendizado. Muitas crianças com autismo demonstram hiperfoco em determinados temas. Se demonstram interesse por números, padrões ou quantidades, isso pode ser

usado como vantagem no ensino da matemática. Uma atividade de matemática para autista pode explorar esse hiperfoco por meio de jogos numéricos e desafios progressivos.

Alguns alunos com autismo apresentam dificuldades na comunicação verbal. Nesses casos, a melhor abordagem é ensinar conceitos matemáticos por meio de exemplos visuais e materiais concretos. Atividades com apoio visual, como cartões com números e figuras, são excelentes alternativas para estimular a compreensão.

O ambiente de aprendizagem deve ser cuidadosamente planejado. Luzes intensas, ruídos ou mudanças inesperadas podem dificultar a concentração dos alunos com autismo. Dessa forma, escolher uma atividade de matemática para autista que seja estruturada e previsível pode contribuir para um ensino mais eficiente.

A inclusão na educação matemática exige usar abordagens diferentes ao resolver esses problemas. Professores precisam planejar um ensino estruturado, com rotinas previsíveis e suporte visual para os alunos. Por isso, cada atividade de matemática para autista deve ser adaptada ao nível de compreensão da criança, garantindo que o aprendizado ocorra de forma confortável.

Nem todas as crianças com TEA aprendem da mesma forma. Algumas compreendem melhor através de palavras, enquanto outras precisam ver imagens ou objetos para entender conceitos matemáticos. Uma atividade de matemática para autista pode incluir instruções visuais, auditivas e táteis para atender diferentes perfis de aprendizagem.

A matemática está presente no dia a dia da criança. Ensine conceitos relacionando-os a situações familiares, como perguntar “Quantos brinquedos você tem?” ou “Essa mesa tem um formato quadrado?”.

Uma atividade de matemática para autista que explora essa familiaridade pode envolver contar objetos do ambiente ou associar formas geométricas a elementos conhecidos do cotidiano.

O uso de métodos concretos e materiais manipuláveis é fundamental, pois permite que as crianças visualizem e sintam as quantidades, facilitando a compreensão e a fixação do conteúdo. Assim, as atividades contemplam diferentes estilos de aprendizagem e oferecem oportunidades para a individualização e inclusão.

Tais ações, também, passam pelo avanço das novas tecnologias nas práticas educacionais como um instrumento de inclusão social voltado para os valores humanos e para a transformação da sociedade, portanto, com padrão de qualidade e para todos. Nesse contexto, de acordo com Bersch (2013), torna-se essencial que as escolas estabeleçam conexões com o serviço de Tecnologia Assistiva (TA) como alternativa para a participação e atuação dos discentes com deficiência nas múltiplas atividades realizadas na escola assegurando-lhes oportunidades iguais e possibilidades de aprendizado para vencer os desafios educacionais propostos pela escola comum no ensino de matemática.

Nessa perspectiva, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD), define TA como um compilado abrangente de produtos, dispositivos, recursos, metodologias e estratégias reservadas a promover autonomia e a emancipação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Assim, no contexto escolar, as TAs quando utilizadas, intencionalmente e sistematicamente, por meio da mediação do professor contribuem para a superação das diversas barreiras que impedem o aprendizado do estudante, sejam elas motoras, visuais, auditivas ou de comunicação, propiciando um ensino de matemática crítico, prazeroso, acessível e que valorize e dialogue e com o contexto social em que o aluno esteja inserido.

Muitas crianças com autismo tendem a usar abordagens diferentes ao resolver problemas matemáticos, o que pode dificultar a transferência de um conceito aprendido para outro contexto.

Mesmo com todas essas estratégias, o suporte de especialistas como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais é essencial. O ensino deve respeitar o ritmo e as necessidades da criança, garantindo que ela se sinta confortável e motivada a aprender.

Para que a inclusão seja efetiva, os educadores devem ser capazes de identificar as necessidades específicas de cada aluno com TEA, adaptando suas metodologias e utilizando recursos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Além disso, a criação de um ambiente inclusivo demanda que os professores promovam atitudes positivas entre os alunos, desafiando estigmas e preconceitos, e encorajando a empatia e o respeito pela diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de estudos voltados para os estudantes do espectro autista, encontramos algumas limitações, pois, nas pesquisas sobre o ensino da Matemática para estudantes autistas, não existe consenso sobre as estratégias a serem adotadas. Sabemos que cada estudante autista é único e apresenta características e necessidades diferentes, o que impossibilita a apresentação de um único método de ensino. Também, não podemos esquecer, que a variação no grau de comprometimento do autismo, interfere de forma significativa na maneira como o estudante aprende e se relaciona com a Matemática. É quase inexistente estudos que explorem a relação entre o ensino da Matemática e os interesses específicos dos estudantes autistas, alguns possuem interesses restritos e intensos em determinados temas, e é possível utilizar esses interesses como ponto de partida para o ensino da Matemática. Entretanto, embora existam limitações nas pesquisas sobre o ensino da Matemática para estudantes autistas, é possível identificar recomendações que orientam e possibilitam a aplicação de estratégias significativas no trabalho cotidiano com os nossos estudantes.

É fundamental que os educadores busquem sempre por novos estudos e

orientações para que possamos avançar no desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas para o ensino da Matemática para alunos autistas.

Sendo assim, concluímos, que o ensino da Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista é uma área que requer empenho, atenção e adaptações específicas para garantir o máximo de aprendizagem e inclusão. E com a dedicação e o comprometimento de todos os envolvidos, é possível criar um ambiente educacional inclusivo e de sucesso para alunos com TEA no ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia. Brincando com a criança autista na sala de aula. Disponível em: <http://piumhi.apaebrasil.or.br/noticia.phtml/49275>> Acesso em: 18 janeiro 2014.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Arned, 2006.

BERSCH, R. Recursos Pedagógicos Acessíveis: Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre: CEDI, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf . Acesso em: 04 jun. 2024.

BISCHOFF, C. M., SANTOS, M. S., MUNCINELLI, S. E. Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC. In: ROTH, Berenice W. (Org.) Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Org. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

CHEQUETTO, Jonas José; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. Possibilidades no

Ensino de Matemática para um aluno com autismo. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 5, n. 02, p. 206-222, 2015.

CORRÊA, Lucielma dos Santos da Silva. ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISMO (TEA).

DO NASCIMENTO, Ana Gabriela Cardoso et al. Educação Matemática para estudantes autistas: conteúdos e recursos mais explorados na literatura de pesquisa. Boletim Gepem, n. 76, p. 63-78, 2020.

GOMES, P. et al . Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, Apr. 2015.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal:** contribuições à educação matemática inclusiva. Natal, RN, 290f, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14487>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Adriano Pereira et al. Uma análise teórica sobre o processo de inclusão e o ensino da matemática para alunos com transtorno do espectro autista. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELZA MARIA CARVALHO

RESUMO

A Educação Infantil caracterizou-se, historicamente, pelo assistencialismo, reduzindo-se a um espaço essencialmente de cuidados com a criança. Com o passar dos tempos, com algumas mudanças ocorridas nas tendências educacionais, passou a ser considerada e entendida como um processo educativo. Hoje, ao pensar-se em Educação Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos que caracterizam e constituem o espaço e o ambiente escolar nesta etapa da educação.

Ao contrário do que muitos ainda pensam o cuidar e o educar não remetem, respectivamente, ao assistencialismo e ao processo de ensino aprendizagem, pois um complementa o outro e ambos precisam estar integrados para melhor atender ao desenvolvimento da criança na construção de sua totalidade e autonomia.

Portanto, neste artigo faz-se uma reflexão sobre em que consiste o cuidar e o educar, bem como, discute-se as bases do significado de cuidar e educar, ressaltando seu caráter de unicidade, ao invés de dupla tarefa.

Palavras-chave: DESENVOLVIMENTO INFANTIL, EDUCAR E CUIDAR.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as instituições infantis, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança. A década de 1980 passou por um momento de ampliação do debate a respeito das funções das instituições infantis para a sociedade moderna, que teve início com os movimentos populares dos anos 1970 (WAJSKOP, 1995). A partir desse período, as instituições passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças. A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares e por grupos organizados da sociedade civil. A Constituição de 1988 (art. 208, inciso IV), pela primeira vez na história do Brasil, definiu como direito das crianças de zero a seis anos de idade e dever do Estado o atendimento à infância. Muitos fatos ocorreram de forma a influenciar essas mudanças: o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças. Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou, em muitas situações, atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante de crianças pequenas. Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a

educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil é um direito da criança, sendo o estado obrigado a disponibilizar espaços e profissionais adequados para atendê-la corretamente. Por isso, encontramos em todas as regiões do país instituições de ensino públicas que atuam como creches e pré-escolas. Várias particulares também oferecem o ensino para essa faixa etária, o que dá aos pais e responsáveis a chance de optar por aquela que esteja de acordo com as suas possibilidades financeiras.

A Educação Infantil requer um olhar atento, postura investigativa e de reflexões acerca da criança. Essa etapa não se desprende da ideia do cuidar e educar, pois estes são conceitos fundamentais que compõem o campo da formação infantil. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa, e a instituição enquanto espaço formativo deve oferecer meios para que as crianças entrem em contato com um novo mundo de possibilidades de aprendizagens, diferente do que elas já vivenciam no lar.

Segundo Oliveira (2011) existem características inerentes ao cuidar e educar, onde o cuidar é preciso estabelecer vínculos a partir de atitudes acolhedoras, e o educar é enfrentar o desafio de lidar com o outro, respeitando as diferenças, e esses aspectos trabalham juntos na Educação Infantil, favorecendo um diálogo entre instituição e a família. Formar a criança, é imprimir nela consciência sobre viver em sociedade, pensar no bem comum, na coletividade, no valor da democracia. Portanto, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica importante para o processo de formação humana da criança, em detrimento dos conceitos que acompanham sua existência, o cuidar e

educar, as interações e brincadeiras, tornando ela um espaço formativo. Fazer dela espaços de aprendizagens, de vivências e experiências significativas, do respeito à criança como sujeito sócio-histórico e de direitos, do diálogo entre a família, de superar horizontes e trazer soluções a sociedade, de ser um espaço para fomentar discussões sobre a prática pedagógica.

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento, tem se constituído no pano de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A educação infantil é um período em que devem ser oferecidas às crianças todas as oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e crescimento. É importante enfatizar que não se constitui num tempo de preparação para a escolaridade futura, assim os sistemas de ensino devem articular seus projetos pedagógicos, bem como a prática docente, de modo a articular o cuidar o educar enquanto passaportes para uma educação infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança. O cuidar e o educar refletem seu significado no auxílio à criança a desenvolver sua capacidade de conhecer-se e valorizar-se, compreendendo a importância do “eu” em sua dimensão tanto afetiva quanto biológica, e também compreender e respeitar o diferente, o outro, cultivando valores de solidariedade, cooperação e amizade.

A primeira infância apresenta-se hoje como um dos principais objetivos de atendimento aos direitos sociais humanos. Nos textos legislativos, a primeira infância é referenciada como um tempo de cuidado e de educação. Isto significa que tal compreensão deve orientar as práticas da educação infantil, caracterizadas como ações de cuidar e educar de forma integrada da criança pequena. Neste sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor. As aprendizagens envolvem, não apenas conhecimentos culturalmente

difundidos, mas, sobretudo, a construção da identidade e de atitudes básicas para a socialização dos indivíduos sendo uma aprendizagem fundamental a relação com o outro, os afetos envolvidos, a capacidade expressiva das emoções, entre outros.

Cuidar e educar, de acordo com as novas diretrizes, deve caminhar junto. Percebe-se nos dias de hoje e apoiado nos paradigmas emergentes da complexidade (DEMO, 2002; MORIN, 2002) e da visão sistêmica relacionada ao ser vivo (CAPRA, 2001; CAPRA, 2002; MATURANA & VARELA, 2001), o indivíduo como ser global, não fragmentado e não linear, em todos os momentos e em todas as situações, ou seja, cuidar e educar, contemplando de forma democrática todas as diferenças e, ao mesmo tempo, a natureza complexa do indivíduo. Plenamente entendidas e aplicadas, cuidar e educar caminha simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança. A ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada.

As aprendizagens envolvem, não apenas conhecimentos culturalmente difundidos, mas, sobretudo, a construção da identidade e de atitudes básicas para a socialização dos indivíduos sendo uma aprendizagem fundamental a relação com o outro, os afetos envolvidos, a capacidade expressiva das emoções, entre outros.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16)

As escolas de formação de educadores infantis precisam começar a trabalhar

com as questões pontuais dessa ideia: o cuidar e o educar são elementos de uma mesma vertente – com a qual compactuamos – de que o trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento. (RAMOS; ALEGRE, 2003, p. 29-30.) Estar atentos para oferecer para as crianças pequenas situações que envolvam ações educativas e de cuidados é tarefa do educador. Atualmente, ultrapassando esta visão, pressupõe-se que educar e cuidar são pontos complementares, quando se fala em Educação de crianças em qualquer nível. Embora a ação de cuidar e a ação de educar sejam processos interligados, pois uma completa a outra, se faz necessário à distinção de ambos, para termos uma compreensão coerente em suas semelhanças e diferenças. O educar é proporcionar à criança a oportunidades de desenvolver suas capacidades e habilidades.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil nos diz que: Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998 p.24).

Educar significa proporcionar à criança momentos, espaços e valores de diversas formas e natureza, através da disciplina, da brincadeira e da troca de opiniões e sentimentos. Oferecer à criança um ambiente acolhedor, onde ela possa ter liberdade de expressão, sendo vista como sujeito possuidor de seus direitos. Oportunizar a esse ser o despertar de suas potencialidades e capacidades, proporcionando uma aprendizagem significativa, interagindo através de comportamento social correto, organizado e baseado na construção do diálogo e na disciplina de seus atos. Cabe ao educador oportunizar um ambiente estimulador associado à realidade do aluno, para que a ação educativa

diária seja um constante desafio estimulador. É o educar para a vida e para o exercício da cidadania. Cuidar significa auxiliar a criança em seus primeiros passos. O cuidar não é restrito ao aspecto biológico do corpo, mas é associado também à dimensão afetiva, pois a criança precisa de segurança, apoio, incentivo e envolvimento do professor. É relevante considerar as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem nos fornecer dados significativos sobre a qualidade do que estão recebendo. Cabe ao educador estabelecer um vínculo com quem é cuidado, auxiliando a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma eficaz. Uma vez que a Educação das crianças deve ser estruturada com base paralelamente ao educar e o ensinar, é de suma importância a formação consciente do professor, como agente transformador do futuro dessas crianças.

Uma proposta pedagógica para a educação nesta fase escolar deve levar em conta, o desenvolvimento, os interesses e a realidade a qual a criança está inserida. Sabe-se que o currículo não deve ser pré-determinado e nem rígido, por isso que o mesmo deve ser modificado de acordo com as necessidades dos alunos e seus interesses, mediante as observações do professor. Acredita-se que o educador deve organizar seu planejamento de acordo com um currículo que priorize e valorize o espaço e o tempo disponível dentro da sua realidade pedagógica e atenda às necessidades da turma.

As instituições de educação infantil são equipamentos educacionais e não apenas de assistência. Nesse sentido, uma das características da nova concepção de educação infantil reside na integração das funções de cuidar e educar. Toda educação visa levar o indivíduo ao progresso, ao pleno desenvolvimento de suas capacidades inatas e adquiridas de forma constante e dialética. As instituições infantis são um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

O importante é que a instituição seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o

cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeito. A todo instante em que se relaciona com outras pessoas, se é educador e educando, pois se ensina e aprende-se trocando experiências e pratica-se o cuidar e o educar nas mais diversas atividades rotineiras. As crianças pequenas ainda estão desvendando o mundo, tudo é novo, deve ser trabalhado e aprendido, não são independentes e autônomas para os próprios cuidados pessoais, precisam ser ajudadas e orientadas a construir hábitos e atitudes corretas, estimuladas na fala e aprimoradas em seu vocabulário.

A parceria com a família e os demais profissionais que se relacionam de forma direta e indireta com a criança é que vai ser o diferencial na formação desse educando. A vida na instituição infantil deve funcionar com base na tríade pais educadores crianças. O bom relacionamento entre esses três personagens é fundamental durante processo de inserção da criança na vida escolar, além de representar a ação conjunta rumo à consolidação de uma pedagogia voltada para a infância. Separar o que é dever dos pais e o que é dever do educador pode significar a perda de certos momentos de formação e aperfeiçoamento do indivíduo que, em alguns casos, poderão jamais ser vivenciados novamente e acarretar danos em sua vida para sempre. O educador não pode trabalhar somente com o intelectual da criança, não são máquinas sem sentimentos. Em todo momento deve sentir e proporcionar às crianças momentos que lhes façam crescer, refletir e tomar decisões direcionadas ao aprendizado com coerência e justiça, o que não é tarefa fácil.

Sendo assim, o brincar na Educação Infantil é uma atividade indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Através do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, desenvolve sua criatividade, imaginação e habilidades motoras. Além disso, o brincar contribui para a socialização, a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento emocional. Dessa forma, as atividades lúdicas devem ser valorizadas e incentivadas no ambiente escolar, pois proporcionam à criança experiências significativas que contribuem para seu

crescimento e aprendizagem (CHIOTE, 2023).

É fundamental lembrar que, atividades e brincadeiras desempenham um papel muito importante na estimulação do desenvolvimento cognitivo na primeira infância. A realização de jogos que envolvem resolução de problemas, classificação de objetos, imitação simbólica e representação mental são muito eficazes para promover habilidades cognitivas como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem. Por isso, devemos proporcionar um ambiente rico em estímulos sensoriais e experiências variadas para nutrir e aprimorar as capacidades cognitivas das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características da nova concepção de educação infantil está na integração das funções de cuidar e educar. Porém é importante destacar que a escola deve ser vista não como um local onde a criança possa ser deixada enquanto seus pais trabalham, e sim como um ambiente de socialização e aprendizagem, onde a criança possa estar em constante desenvolvimento de suas capacidades. De acordo com os estudos feitos durante a pesquisa, foi possível perceber uma grande necessidade de que o cuidar e o educar seja trabalhado de forma integrada. Diante disso, faz-se necessária a formação contínua de profissionais que atuam na educação infantil, para que dessa forma eles possam realmente estar preparados para atender a esta clientela que hoje se apresenta de forma bem diversificada.

Conclui-se, portanto, que para uma educação infantil de qualidade, é importante que o cuidar e o educar andem juntos, e que família e escola estejam conscientes de seus papéis. Quanto à educação, esta é ressignificada como pedagogia de caráter moral disciplinador tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores na creche e/ou escola. O que significa afirmar que o conteúdo educativo na creche está permanentemente interligado aos gestos de cuidar. Além do mais, quando se cuida sem nenhuma intencionalidade educativa, na verdade está se contribuindo para a permanência da pessoa em

determinada posição na sociedade.

Os resultados apontam, também, para a necessidade premente de se reestruturarem cursos de nível superior específicos para professores desta etapa educativa. As universidades e cursos de formação tradicionalmente atribuem maior importância a conteúdos que formam professoras para atuar nas escolas, ou seja, a referência de ensino tem sido a escolar e esta não tem dado conta da pedagogia da creche que é em essência referencial e interdisciplinar. Um componente curricular que me pareceu fundamental ser incorporado aos cursos de formação de professores para atuar nesse segmento é o cuidar-educar na perspectiva da filosofia, pois compreender os fundamentos e a essência dessas duas ações pode significar uma mudança importante na prática da educação infantil. Face ao exposto, os dados sinalizam essencialmente para a reformulação das políticas de formação para essa área tanto no que se refere à formação inicial como no tocante à formação continuada, isto porque a formação profissional é um fator não determinante, mas de fundamental importância para a realização de uma educação infantil de qualidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis a educação. Brasília:SEB, 2006. Disponível

em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>

Acesso em: 22 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília DF, 2006. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> >
Acesso em 22 de abril de 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32> Acesso em 23 de agosto de 2007.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CHIOTE, F.A.B. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Disponível em: <<https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=zNewEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil+na+Pedagogia&ots=mMAgo4XmCv&sig=p7P1IKZXN3cj6KT3YygBHLe5GNI>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

DEMO, Pedro. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Porto Alegre: Artmed. Revista Pátio Educação Infantil. Ano I nº 1, abril/julho 2003, p.6-9.

GARCIA, Regina Leite. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce: São Paulo: Cortes, 1992.

MATURANA, H. & VARELA, F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas

da compreensão humana. 2. Ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 29-31, abr. - jul. 2003.

ROCHA, Eloísa Acires Candau. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas, 1999. 188 p. 17.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. Porto Alegre: Artmed. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I nº 1 abril/julho, 2003, p. 10-12.

WAJSKOP, G. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CARVALHO, Ana. **Diversidade Cultural: da Periferia para o Coração dos Museus**. *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Janeiro, 2016): 8-12. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16736>

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA