

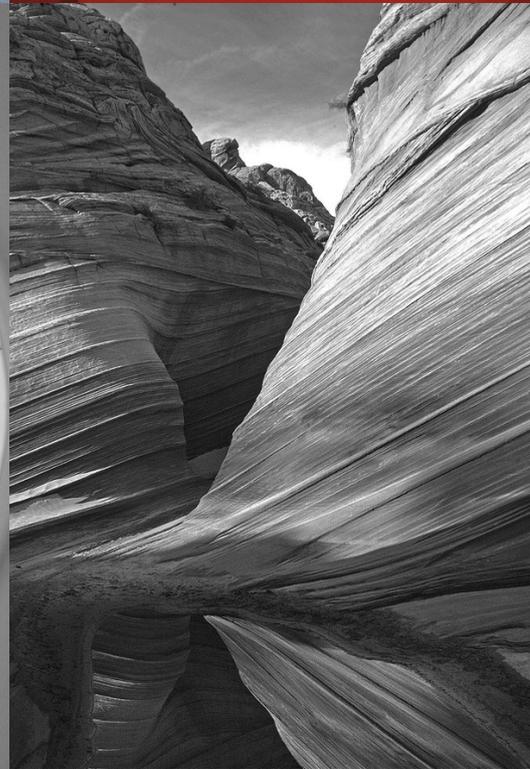


UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 7-NÚMERO 7 | JULHO 2025



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/07/2025

UNIFICADA

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

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/07/2025

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.7 – julho de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/07/2025

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

A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA	05
JOGOS ARTE E A MÚSICA NO PROCESSO APRENDIZAGEM	
DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA	13
ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DO BULLYING	
LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA	22
PROJETO HORTA ESCOLAR: CULTIVANDO E AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS DENTRO DA SUSTENTABILIDADE	
LUCY MARY DE OLIVEIRA LEITE	31
ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA	
MARIA DA GLÓRIA MARREIRO DE SOUZA	43
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
MARIA DA GLÓRIA MARREIRO DE SOUZA	52
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E SEUS DESAFIOS	
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE	60
A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE	73
USO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES: LIMITES SAUDÁVEIS E ESTRATÉGIAS PARA O COTIDIANO	
EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE	86
COZINHANDO COM AFETO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS A PARTIR DO ATO DE COZINHAR COLETIVAMENTE	
MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA	100



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA

RESUMO

A política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas, assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em conseqüência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados, no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão,

Palavras – chaves: Gestão Democrática, Práticas Pedagógicas, Cultura Afro

ABSTRACT:

That educational policy, curriculum and pedagogical practice articulate the educational work carried out by the school and the family, the development of modern society corresponds to the process in which education passes from individual teaching given in the domestic space by preceptors for the collective teaching given in public spaces called schools, thus, the systematized education

proper to school institutions tends to become generalized, imposing, as a consequence, the requirement to also systematize the functioning of these institutions, giving rise to organized educational systems, within the scope educational, democratic management has been defended as a dynamic to be implemented in school units, aiming to guarantee collective processes of participation and decision,

Key words: Democratic Management, Pedagogical Practices

1 INTRODUÇÃO

Um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, a proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão, entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar.

Segundo GADOTTI (2001) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado a democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação.as várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países,

pretenderam “modernizar” os sistemas educativos, o discurso da modernização das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

Segundo FREIRE (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. , o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva, nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Ao decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento. tornando necessário compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos

referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. as Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjans Martínez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade o ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente o processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

Até pouco tempo, sequer era questionada sua contribuição para a formação do Brasil, e como a história desses povos se manteve viva também é raro questionar como várias relações entre grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira, que informam, em relação à população negra.

Há uma sequência de oportunidades favoráveis para preservar distorções em relação a matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal no Brasil não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial explícitos;

todavia, as políticas públicas omitem o povo negro, promovendo a exclusão sistemática destes, o chamado racismo institucionalizado, e este está presente na educação, na negação dos valores estéticos e simbólicos de sua cultura, no mercado de trabalho e até nos meios de comunicação, onde ainda não vemos uma representatividade adequada como consequência, o povo negro se acostumou com o padrão de branqueamento imposto, passando a sentir vergonha de quem é e tentando encaixar-se a todo o custo, de modo a se sentir inferior e incapaz, estando sempre marginalizado e com baixa autoestima.

Uma discussão sobre a representatividade das culturas africanas e afro-brasileiras, sobre a forma como o povo negro é visto e estigmatizado, em todos os âmbitos, é urgente, especialmente se pensarmos na diversidade brasileira, como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde uma divisão da sociedade em etnias mais importantes / superiores ou menos importantes / inferiores, não pode acontecer, e somente através da desnaturalização do racismo, assim como o de outros preconceitos existentes, é que poderemos construir uma sociedade mais justa para todos.

Hoje temos políticas que visam reparar toda a dor, sofrimento e prejuízo que o povo negro sofreu, assim como as escolas tem oferecido práticas inovadoras e inspiradoras nesse sentido, de modo a fazer com que as pessoas negras percebam-se sujeitos ativos e representados dentro da sociedade, podendo exercer o papel que desejarem e não apenas os que lhe eram impostos anteriormente sabemos que ainda há um longo e árduo caminho para uma conscientização coletiva de toda a sociedade, assim como sabemos que ele só se dará a partir da escola.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde os diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de se referir e tornar essa diversidade disponível em seu currículo de assuntos e culturas, através do estímulo à diversidade cultural existente em nosso país e no mundo todo.

Dessa forma, buscar uma ressignificação da história do povo negro que não descaracterize sua luta se faz necessária, no âmbito escolar e fora dele. Todo o sujeito reflete sua cultura e toda cultura deve ser levada em consideração dentro da pluralidade de etnias que possuímos em nosso país pensar numa educação libertadora é repensar o currículo e seu papel de incentivador da criticidade e do respeito à diversidade as ações dentro da escola são ações políticas refletirá, em longo prazo vale ressaltar que foi necessária uma luta de quase dez anos para que o mesmo fosse aprovado“estabelece

A discriminação racial ou étnico racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada na sociedade que desejamos ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos. com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que a educação .

E essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação, para tanto, é necessário que o gestor assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Modesto CM, Rubio SAJ. 2014. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação. 5 (1): 01-06.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

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

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS ARTE E A MÚSICA NO PROCESSO APRENDIZAGEM

DORACI DE KRAUSE DE OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a música e o teatro como estratégia para o desenvolvimento infantil, jogos pedagógicos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música

Considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Arte, Jogos Pedagógicos ;. Educação Infantil ,Aprendizagem

ABSTRACT:

This work aims to reflect on music as a strategy for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations about the relation of learning and playing through music Considering that art in its various forms, among them music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the culture of a society present in people's lives, and the school must pay attention to art as as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the question of the contribution of music to teaching in early childhood education and in the initial years of elementary education.

Keywords: Art, Music; Child Education, Learning

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontecem são diferentes posições multidisciplinares nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais. Se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional. Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar.

A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo.

Ao longo da história as pessoas do mundo todo têm cantado e se encantado com os elementos musicais, criando e tocando antigos e novos instrumentos, usando a música como uma forma de expressão que apresenta ideias, costumes, sentimentos e condutas sociais.

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Som é tudo que soa!

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

A música ganha ainda mais importância por arrebatam não só as crianças, mas também os adolescentes e os adultos. Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente

apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão

DESENVOLVIMENTO

A palavra **teatro** tem origem grega e deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", sendo assim escrita: *theatron* ou *theastai*. ,a princípio estava relacionado com os rituais aos deuses, principalmente Dionísio (deus do vinho e da fertilidade), que para os romanos, era denominado Bacco.

Destes rituais segundo Mate (2010, p. 22), "surgem as tragédias, as comédias e os dramas satíricos". As tragédias desenvolviam-se principalmente na cidade e as comédias, no meio rural. Nas cidades, as representações ocorriam em um grande círculo, as "arenas", mas com o crescimento do número de expectadores, surgiram os primeiros palcos elevados.

Com a profissionalização teatral, os escritores cuidavam de toda a produção das peças,o Estado grego era o patrocinador das produções teatrais e privilegiava seus próprios interesses , assim, promoveu e patrocinou tragédias, comédias e dramas satíricos, que eram formas teatrais eruditas, mas, não a produção teatral popular, contrapondo-se ao Estado grego, os romanos, sempre preocupados com as conquistas militares, relegou a cultura, o segundo plano, o que fez com que o teatro bem como outras manifestações populares florescesse em seu território.

Assim, segundo Mate (2010) surgiu diversos gêneros de comédia popular como: fescenino; satura; atelana; pantomima e mímica. Porém, todos estes gêneros foram desenvolvidos após um processo de cópia feito pelos romanos, das obras gregas, durante a longa dominação romana sobre os gregos.

Mate (2010, p. 35), nos escreve que "do século V ao XI não há documentação acerca da produção teatral desenvolvida no período. Sabe-se

que a atividade teatral existiu, entretanto, pelas condenações aos artistas indicadas nos documentos escritos pelos concílios de bispos”. Assim, podemos concluir que a atividade teatral foi reprimida pela igreja, detentora do poder naquele momento histórico. Segundo Mate (2010, p. 35):

Dois dos mais importantes motivos de um processo de perseguição sem tréguas devem-se ao fato de o teatro romano ter se desenvolvido dentro de irreverente e debochada perspectiva popular. Além disso, o teatro popular costumava ser extremamente alegre (numa ordem que pregava a contrição e a culpa) e, o pior de tudo para os religiosos, tanto os assuntos como as personagens do teatro popular eram fundamentados no chamado baixo ventre (temas fazendo alusão aos prazeres sexuais). Outro motivo para perseguição dos artistas populares (também conhecidos como saltimbancos) era o fato de suas obras terem como alicerce e tradição uma mentalidade politeísta [...]. Com o domínio da igreja católica e a imposição de um novo deus, onisciente, onipotente e onipresente, os traços do passado precisariam ser eliminados.

Mas apesar das perseguições, o teatro jamais deixou de ser praticado em alguns feudos e também nas ruas. E, a partir do século XI é introduzido nas missas, através do auto (ainda hoje utilizado por literários e teatrólogos, como Ariano Suassuna, por exemplo). Através do auto, objetivava-se propagar os ensinamentos divinos, bem como garantir o respeito e a hierarquia clerical, opondo-se ao auto surge a farsa, gênero mais popular.

A didática tem como um dos seus objetivos a direção técnica da aprendizagem, portanto estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais de acordo com Libâneo: “cabe a ela converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer, os vínculos entre ensino e aprendizagem.” (2008, p.26).

A prática pedagógica se refere às práticas realizadas pelos professores em sala de aula nas instituições que compõem uma rede de educação e isso é particular de cada profissional. Sendo a prática pedagógica condutor do cotidiano, onde está inserida todas as rotinas e momentos que compõem o fazer diário das instituições de educação. O professor utilizando na sua prática o teatro estará estimulando a criança ao desejo de aprender e nesta conjuntura Reverbel (1997, p. 25) fala da importância do uso das artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (Saviani, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo - apenas permitindo a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas

*"é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que **as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno**".*

Entretanto,

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo. (REVERBEL, 1996, p. 25).

Como se pode perceber, esse tipo de aplicação do teatro depende do cuidado e do bom senso do educador, o qual deve estar antes de qualquer coisa, preparado intelectual e pedagogicamente para as técnicas dos trabalhos dramáticos, inclusive, no momento da avaliação que, segundo Dominguez (1978) "é uma tarefa complexa, uma vez que os pontos de referência de desempenho da atividade são muito subjetivos as dificuldades se acentuam pela expressão singular de cada criança.

Em sua forma de ser, estar e relacionar-se com o mundo em situação de dificuldade de aprendizagem requer um olhar e uma atenção mais apurada, que valorize e respeite seu tempo de aprendizagem, como sujeito sociocultural e determinado pelo contexto em que vive o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

Um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música contemporânea no trabalho de educação musical, sempre propôs a superação do currículo fechado, com conteúdos previamente determinados a serem transmitidos sem avaliar criteriosamente o que é realmente importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto..

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41) tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de

aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a arte, os jogos e o teatro contribuí para o desenvolvimento da expressão a comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo onde a prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem.

Um projeto pedagógico, ou lembrar de uma data comemorativa anual, o teatro vai além, a ideia é que a arte cênica seja utilizada também em sala de aula, como um recurso pedagógico, da mesma forma que o livro, o quadro negro, tem sua impotência e utilidade diária o teatro também deve ter é possível afirmar que apesar do teatro já estar presente nas atividades pedagógicas, é preciso expandir mais, ou melhor, é necessário que o teatro seja reconhecido como "objeto direto no processo ensino aprendizagem".

Através do contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa.

É a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente compreenda que apesar das

diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento, ampliando sobre o mundo da criança, desenvolvendo habilidades específicas para sua faixa etária, , evitando assim, a produção do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.Ed. revista e ampliação. Goiânia: MF Livros, 2008.

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil *et al.* (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Vol. 1. São Paulo: FDE, 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2009

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DO BULLYING

LEILA MÉRCIA FAITARONE SILVA¹

RESUMO

Este artigo aborda a importância da psicopedagogia institucional no combate e prevenção do bullying em ambientes escolares. Explora conceitos fundamentais da psicopedagogia e suas estratégias para identificar e intervir em situações de violência entre alunos, promovendo um ambiente educacional saudável e inclusivo. Destaca-se o papel do psicopedagogo na mediação de conflitos e na formação de uma cultura escolar respeitosa.

Palavras-chave: Psicopedagogia institucional; Bullying; Prevenção; Ambiente escolar; Intervenção psicopedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O bullying é um fenômeno social presente em diversas instituições educacionais que afeta o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. Trata-se de uma forma de violência repetitiva, intencional e desigual que pode gerar consequências graves para as vítimas, agressores e toda a

¹ Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade IEDEP Educacional Universidade Corporativa (2025); Especialista em Pedagogia Educacional pela Faculdade IEDEP (2024).

comunidade escolar.

Nesse contexto, a psicopedagogia institucional surge como uma importante área de atuação voltada para a prevenção e intervenção dessas situações, por meio do diagnóstico das relações institucionais e do desenvolvimento de estratégias educativas.

A escolha deste tema se justifica pela crescente incidência do bullying nas escolas brasileiras e pela necessidade urgente de ações que promovam um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao aprendizado. A psicopedagogia institucional oferece ferramentas valiosas para compreender as dinâmicas internas das instituições educacionais e atuar preventivamente contra o bullying.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da psicopedagogia institucional na prevenção do bullying em ambientes escolares. Entre os objetivos específicos estão: definir conceitos essenciais relacionados à psicopedagogia institucional e bullying; identificar estratégias psicopedagógicas eficazes para prevenção; apresentar exemplos práticos de intervenções institucionais.

A delimitação do tema foca no contexto das escolas públicas brasileiras, considerando suas especificidades culturais e sociais. A metodologia aplicada baseou-se em pesquisa bibliográfica, consultando livros especializados, artigos científicos e publicações recentes disponíveis em bases digitais confiáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito de Psicopedagogia Institucional

A psicopedagogia institucional é uma área da psicopedagogia que atua diretamente nas instituições educacionais e sociais, buscando compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem que envolvem não apenas o indivíduo, mas também o contexto coletivo em que ele está inserido. Segundo Junior (2020, p.02):

A Psicopedagogia busca na psicologia, psicanálise, psicolinguística, neurologia, psicomotricidade, fonoaudiologia, psiquiatria, entre outros, o conhecimento necessário para aprender como se dá o processo de aprendizagem nos indivíduos.

Sua área de atuação abrange escolas, clínicas, empresas e outras organizações, onde o psicopedagogo identifica fatores que influenciam o processo educativo e propõe intervenções para melhorar as relações interpessoais e institucionais. No contexto educacional, sua importância está na capacidade de fomentar um ambiente saudável, prevenindo conflitos e promovendo a inclusão.

2.2 Bullying: definição e características

Bullying é um termo originado do inglês que designa comportamentos agressivos, intencionais e repetidos praticados por um indivíduo ou grupo contra outro, causando danos físicos ou emocionais. De acordo com a Lei nº

13.185 (2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) isto pode se manifestar de diversas formas, as principais são:

I - ataques físicos;

II - insultos pessoais;

III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - ameaças por quaisquer meios;

V - grafites depreciativos;

VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.

2.3 Relação entre Psicopedagogia Institucional e Bullying

A psicopedagogia institucional atua nos ambientes educacionais identificando fatores institucionais que favorecem a ocorrência do bullying. Por meio do diagnóstico das relações entre alunos, professores e demais funcionários, o psicopedagogo pode propor estratégias preventivas eficazes.

Entre as estratégias psicopedagógicas utilizadas estão a realização de rodas de conversa para sensibilizar sobre o tema; a capacitação dos profissionais da escola para reconhecer sinais de bullying; intervenções individuais ou em grupo com alunos envolvidos; além do desenvolvimento de projetos educativos que promovam valores como respeito e empatia. (Bonamigo, 2025, p. 104).

3. ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA PREVENÇÃO DO BULLYING

3.1. Diagnóstico institucional: identificação de fatores de risco

O primeiro passo para a prevenção eficaz do bullying em uma instituição é realizar um diagnóstico detalhado do ambiente escolar. A psicopedagogia institucional utiliza ferramentas como observações, entrevistas com alunos, professores e familiares, além da análise das rotinas e regras da instituição para identificar fatores que possam favorecer comportamentos agressivos.

3.2 Intervenções educativas e formativas para alunos, professores e famílias

Com base no diagnóstico, o psicopedagogo deve propor intervenções educativas que envolvam toda a comunidade escolar. Para os alunos, devem ser realizadas dinâmicas de grupo que promovam a empatia, o respeito às diferenças e o reconhecimento dos sentimentos alheios. Para os professores, devem ser oferecidas formações específicas para identificar sinais de bullying e agir preventivamente. As famílias também participam por meio de palestras e reuniões que fortalecem a parceria entre escola e casa, essencial para um ambiente saudável (Oliveira & Silva, 2020).

3.3 Desenvolvimento de projetos e programas preventivos

A psicopedagogia institucional também é responsável pelo desenvolvimento de projetos contínuos que visam a criação de uma cultura escolar positiva. Exemplos incluem campanhas contra o bullying, grupos de apoio para vítimas e agressores, além da implementação de protocolos claros para o registro e encaminhamento dos casos identificados.

Por meio do diagnóstico psicopedagógico, identificam-se os fatores que causaram ou estão influenciando as dificuldades comportamentais, utilizando como instrumentos pedagógicos as provas operatórias e demais materiais didáticos, de acordo com Bonamigo (2025, p. 106).

3.4 Mediação de conflitos e construção de um ambiente escolar saudável

Além das ações preventivas, o psicopedagogo atua como mediador em situações de conflito, buscando soluções que promovam o diálogo e a reparação das relações afetadas pelo bullying. Nesse sentido, é fundamental considerar que cada ser humano é único, com suas singularidades e particularidades, que merecem ser respeitadas.

O psicopedagogo tem como objetivo estudar, diagnosticar, compreender, informar e intervir nos problemas relacionados à aprendizagem, levando em consideração todas as características do indivíduo ao longo de sua

vida, como afirma Bonamigo (2025, p. 104). Assim, a psicopedagogia institucional fortalece não apenas as habilidades individuais dos alunos, mas também a qualidade das relações sociais dentro da escola.

4. COMO CLASSIFICAR BULLYING E CYBERBULLYING

A lei nº 13.185 de 2015 determina o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Em seu Art. 2º, caracteriza ações como intimidação sistemática quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação.

Em seu Art. 3º, classifica cyberbullying, conforme as ações praticadas a seguir:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI

VII - físico: socar, chutar, bater;

VIII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

IX - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o papel fundamental da psicopedagogia institucional na prevenção do bullying no contexto educacional. A partir do referencial teórico e do estudo de caso apresentado, ficou evidente que a atuação psicopedagógica vai muito além da intervenção pontual, configurando-se como um processo contínuo de diagnóstico, orientação e promoção de ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos.

Foi visto que a psicopedagogia institucional contribui para a identificação precoce de fatores de risco e para a implementação de estratégias educativas que envolvem alunos, professores e famílias, fortalecendo a convivência respeitosa e prevenindo comportamentos agressivos.

Entretanto, os desafios encontrados reforçam a necessidade de investimento em formação continuada, sensibilização da comunidade escolar e garantia de recursos para manutenção das iniciativas. A prevenção do bullying demanda um compromisso coletivo e interdisciplinar, no qual a psicopedagogia institucional desempenha papel estratégico.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise das práticas psicopedagógicas em diferentes contextos institucionais e explorem formas inovadoras de engajamento da comunidade escolar na promoção do respeito e da empatia.

REFERÊNCIAS

BONAMIGO, Greice Zanotto. **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.** Disponível em:

<https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/2524/2493>. Acesso em: 23/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Bullying: prevenção e enfrentamento na escola**. Brasília: MEC, 2014. Acesso em: 23/06/2025.

FONSECA, Vânia Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Eugênia de Souza. **Psicopedagogia Institucional: contribuições para a prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2018. Acesso em: 23/06/2025.

JUNIOR, Benjamim Marcelino Da Silva. **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**. Brasil Escola, 2020. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-intervencao-psicopedagogica-na-educacao-escolar.htm#indice_9. Acesso em: 23/06/2025.

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 23/06/2025.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; SILVA, Ana Paula da. **Bullying nas escolas: aspectos psicológicos e estratégias de intervenção**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. Acesso em: 23/06/2025.

PINTO, Silvia Amaral de Mello. **Psicopedagogia: Portal Para a Inserção Social**. 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2007 p. 101-120. Acesso em: 23/06/2025.

SOUZA, Lúcia Helena; PEREIRA, Carlos Alberto. **Mediação de conflitos e prevenção do bullying: o papel da psicopedagogia institucional**. Revista Psicopedagogia em Foco, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2022. Acesso em: 23/06/2025.

WHO (World Health Organization). **Preventing bullying in schools: a guide for educators and policymakers**. Geneva: WHO Press, 2019. Acesso em: 23/06/2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PROJETO HORTA ESCOLAR: CULTIVANDO E AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS DENTRO DA SUSTENTABILIDADE

LUCY MARY DE OLIVEIRA LEITE

Resumo

A implementação de um projeto voltado ao cultivo de hortaliças para todas as escolas, transcende a simples jardinagem, transformando-se em uma poderosa ferramenta pedagógica e uma incentivadora para a sustentabilidade. Mais do que um espaço verde, a horta na escola é um laboratório vivo onde crianças e adolescentes podem aprender na prática sobre alimentação saudável, meio ambiente, responsabilidade social e trabalho em equipe. É um projeto que deveria ser incentivado e adotado por todas as instituições de ensino.

Palavras-chave: Horta escolar. Educação ambiental. Sustentabilidade. Alimentação saudável. Desenvolvimento pedagógico.

Abstract

Implementing a project focused on growing vegetables for all schools goes beyond simple gardening; it transforms into a powerful pedagogical tool and a strong promoter of sustainability. More than just a green space, the school garden is a living laboratory where children and teenagers can learn hands-on about **healthy eating**, the **environment**, **social responsibility**, and **teamwork**. It's a project that should be encouraged and adopted by all educational institutions.

Keywords: School garden. Environmental education. Sustainability. Healthy eating. Pedagogical development.

1.Introdução

Em um cenário cada vez mais urbanizado e tecnológico, o **contato dos estudantes com a natureza** tem se tornado um desafio. Longe dos ambientes

naturais, muitas delas perdem a oportunidade de compreender os ciclos da vida, a origem dos alimentos e a importância da sustentabilidade. Paralelamente, o aumento da disponibilidade de alimentos ultraprocessados e a diminuição do consumo de frutas, legumes e verduras têm gerado grandes preocupações em relação à **alimentação inadequada** e seus impactos na saúde. Essa realidade, tem se agravado pela falta de conhecimentos e pela desconexão com a procedência dos alimentos que chegam à mesa.

Diante disso, a **horta escolar** emerge como uma ferramenta pedagógica muito valiosa. Mais do que um simples canteiro de cultivo, ela representa um laboratório vivo, capaz de ultrapassar as paredes da sala de aula e promover uma aprendizagem multidisciplinar e significativa. A implementação de projetos de horta em ambientes escolares justifica-se pela sua capacidade de proporcionar **benefícios pedagógicos**, ao estimular a curiosidade científica, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Do ponto de vista **ambiental**, a horta escolar conscientiza sobre a preservação da natureza, a importância da biodiversidade e a prática de hábitos sustentáveis. Socialmente, ela incentiva a responsabilidade coletiva, o respeito ao próximo e a valorização da produção local, fortalecendo os laços comunitários.

Este artigo busca **investigar como a horta escolar se revela** um instrumento transformador na educação contemporânea. Para tanto, o **objetivo geral** é analisar os múltiplos impactos da horta escolar no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação mais conectada com o meio ambiente e com hábitos de vida saudáveis.

São **objetivos específicos** deste trabalho:

- Discutir como a horta escolar contribui para a educação ambiental e o desenvolvimento da consciência ecológica nos estudantes.
- Analisar o papel da horta escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis e na conscientização sobre a importância de uma nutrição equilibrada.
- Investigar as contribuições pedagógicas da horta escolar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A implementação de hortas escolares vai para além da atividade de cultivo, configurando-se como um valioso instrumento pedagógico e social. Para

embasar essa perspectiva, exploraremos os conceitos e teorias que fundamentam o projeto, destacando seu potencial transformador.

Educação Ambiental: A Horta como Ferramenta Pedagógica

A **Educação Ambiental** desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. A horta escolar emerge como um laboratório vivo, proporcionando experiências práticas que facilitam a compreensão de ciclos naturais, biodiversidade e a interconexão entre seres humanos e natureza. Nesse contexto, a horta não é apenas um espaço de plantio, mas um ambiente de aprendizado ativo onde os estudantes podem observar o crescimento das plantas, entender a importância da água, do solo e da luz solar, e desenvolver uma relação de respeito com o meio ambiente.

Como aponta Morin (2000, p. 50) é necessário ensinar a condição humana. [...] O humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional. A educação deve ser uma tecelagem complexa que una os diversos aspectos da nossa existência. Nesse sentido, a horta, surge como um ambiente propício para reatar essa tecelagem, proporcionando uma experiência prática que reconecta os estudantes com a natureza, a origem dos alimentos e a interdependência dos sistemas vivos.

Sustentabilidade: Práticas Sustentáveis na Escola e na Comunidade

O conceito de **Sustentabilidade** permeia todas as ações de um projeto de horta escolar. Ao cultivar seus próprios alimentos, os estudantes aprendem sobre a redução do desperdício, o uso consciente de recursos naturais (como a água da chuva e a compostagem de resíduos orgânicos), e a importância da produção local. Essas práticas se estendem para além dos muros da escola, incentivando as famílias e a comunidade a adotarem hábitos mais sustentáveis em seu dia a dia, como o consumo consciente e a valorização de produtos orgânicos e de pequenos produtores. A horta escolar, portanto, torna-se um modelo de práticas sustentáveis replicáveis no ambiente doméstico e comunitário.

Alimentação Saudável: A Importância do Consumo de Alimentos Frescos e Orgânicos

A horta escolar é um poderoso aliado na promoção da **Alimentação Saudável**. Ao ter contato direto com o cultivo de hortaliças, os estudantes desenvolvem uma maior curiosidade e interesse por esses alimentos. A experiência de colher e consumir produtos frescos, orgânicos e livres de agrotóxicos, reforça a importância de uma dieta equilibrada e variada. Esse contato prático pode desmistificar a aversão a certos alimentos e incentivar hábitos alimentares mais

nutritivos, combatendo a obesidade infantil e outras doenças relacionadas à má alimentação. Além disso, a horta pode servir como base para atividades de culinária saudável na escola, ampliando ainda mais o aprendizado.

Desenvolvimento Cognitivo e Social: Benefícios da Horta no Aprendizado e na Socialização dos Alunos

Os benefícios da horta escolar se estendem ao **Desenvolvimento Cognitivo e Social** dos estudantes. A atividade de jardinagem estimula a coordenação motora, a percepção sensorial e o raciocínio lógico, à medida que os estudantes planejam, plantam e cuidam das plantas. O trabalho em equipe é constantemente exercitado, promovendo a colaboração, a comunicação e a resolução de problemas em grupo. A horta oferece um ambiente inclusivo, onde estudantes de diferentes idades e habilidades podem trabalhar juntos, desenvolvendo empatia, responsabilidade e um senso de pertencimento. Além disso, a satisfação de colher os próprios alimentos e compartilhá-los pode aumentar a autoestima e a autoconfiança.

Experiências Exitosas: Exemplos de Projetos de Horta Escolar

Diversos projetos de horta escolar já demonstram o sucesso e o impacto positivo dessa iniciativa. No Brasil, o programa "**Horta Escolar**" do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem apoiado a implementação e manutenção de hortas em escolas públicas, visando a educação alimentar e nutricional. Além disso, muitas escolas municipais e estaduais, de forma autônoma ou em parceria com ONGs, têm desenvolvido projetos exemplares. Um exemplo notável é a **Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Milton Ferreira da Silva**, em São Paulo, que utiliza a horta como eixo integrador de diferentes disciplinas e como fonte de alimentos para a merenda escolar. Outros projetos internacionais, como o "**Edible Schoolyard Project**" nos Estados Unidos, fundado por Alice Waters, também servem de inspiração, mostrando como a horta pode ser um centro de aprendizado multidisciplinar e uma ferramenta de engajamento comunitário. Esses exemplos reforçam a viabilidade e o potencial transformador das hortas escolares.

3. METODOLOGIA

A implementação do projeto de horta nas escolas será pautada em uma metodologia clara e abrangente, visando maximizar os benefícios práticos e pedagógicos. Portanto, emprega-se:

Pesquisa Aplicada

- **Foco:** Em um projeto de horta escolar, o problema pode ser a falta de educação ambiental, hábitos alimentares não saudáveis ou a necessidade de integração curricular.
- **Aplicação na Horta Escolar:** No projeto, busca-se aplicar conhecimentos e técnicas para criar um ambiente de aprendizado e produzir alimentos.

Pesquisa-Ação

- **Foco:** Um tipo de pesquisa em que os estudantes trabalham em colaboração com os participantes para identificar problemas, desenvolver soluções, implementá-las e avaliá-las em um ciclo contínuo de reflexão e ação.
- **Aplicação na Horta Escolar:** Os professores e estudantes não são apenas objetos de estudo, mas agentes ativos na concepção, implementação e avaliação da horta, gerando conhecimento enquanto agem para transformar sua realidade.

Público-Alvo

O projeto será direcionado principalmente aos estudantes **do Ensino Fundamental II** (6º ao 9º ano). Contudo, a natureza integradora da horta permitirá o envolvimento indireto e, em alguns casos, direto de estudantes de outras etapas de ensino, professores, funcionários da escola e pais, fomentando uma participação ativa de toda a comunidade escolar.

Etapas do Projeto

A implementação do projeto de horta escolar será dividida em etapas sequenciais e interdependentes:

1. **Sensibilização e Engajamento da Comunidade Escolar:**
 - Realização de reuniões e workshops com a direção, coordenação pedagógica, professores, pais e estudantes para apresentar o projeto, seus objetivos e benefícios.
 - Incentivo à participação em todas as fases do projeto.
2. **Escolha do Local e Preparo do Solo:**

- Identificação de uma área adequada na escola, considerando fatores como insolação, acesso à água e segurança.
 - Análise da qualidade do solo e, se necessário, realização de adubação orgânica e correção para garantir as condições ideais de cultivo.
 - Construção de canteiros elevados ou delimitação de áreas de plantio, conforme o espaço disponível e as necessidades do projeto.
- 3. Seleção de Culturas e Plantio:**
- Definição das **hortaliças** a serem cultivadas, priorizando espécies de ciclo curto e fácil manejo (ex: alface, couve, almeirão, rúcula, cheiro-verde, rabanete) e adaptadas ao clima local.
 - Envolvimento dos estudantes na escolha e no processo de semeadura ou plantio das mudas, explicando a importância da rotação de culturas.
- 4. Manejo e Manutenção da Horta:**
- Capacitação dos estudantes e da equipe escolar sobre técnicas básicas de manejo orgânico: irrigação adequada, controle de pragas, capina e adubação.
 - Estabelecimento de um cronograma de atividades e designação de responsabilidades para os grupos de estudantes.
 - Monitoramento contínuo da saúde das plantas e das condições da horta.
- 5. Atividades Pedagógicas Integradas ao Currículo:**
- Desenvolvimento de planos de aula que integrem a horta a diferentes disciplinas:
 - **Ciências:** Ciclo de vida das plantas, ecossistemas, importância da água.
 - **Matemática:** Medição de canteiros, cálculo de produtividade e quantidades.
 - **Português:** Produção de textos sobre a horta, pesquisa de espécies.
 - **Geografia:** Clima, tipos de solo, agricultura sustentável.
 - **Educação Física:** Atividades lúdicas na horta.
 - Realização de oficinas temáticas (compostagem, culinária saudável, jardinagem).
- 6. Colheita e Uso dos Produtos:**
- Organização de momentos de colheita com a participação dos estudantes, enfatizando a importância do respeito ao tempo da natureza.

- Destinação dos produtos para a **merenda escolar**, enriquecendo a alimentação dos estudantes e promovendo o consumo de alimentos frescos.
- Distribuição de parte da colheita para os estudantes envolvidos no projeto levarem para suas casas, incentivando a alimentação saudável no ambiente familiar.

Recursos Necessários

Para a implementação do projeto, os seguintes recursos serão essenciais:

- **Materiais:** Sementes e mudas de hortaliças, substrato, adubo orgânico (composto, húmus de minhoca), materiais para construção de canteiros: madeira, tijolos, blocos, sistema de irrigação (mangueiras, regadores).
- **Ferramentas:** Pás, enxadas, ancinhos, sachos, luvas, tesouras de poda, carrinho de mão, kits de peças para jardinagem peneiras, baldes de 100L.
- **Equipe:** Coordenador do projeto (professor ou funcionário da escola), equipe de apoio (outros professores, funcionários da manutenção, voluntários), nutricionista (para orientação sobre o uso dos produtos na merenda).

Avaliação

A avaliação do impacto do projeto será realizada de forma **contínua** e em diferentes níveis:

- **Participação e Engajamento:** Monitoramento da frequência e do nível de envolvimento dos estudantes e demais membros da comunidade escolar nas atividades da horta.
- **Aprendizagem dos estudantes:** Observação do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além da aquisição de conhecimentos sobre educação ambiental, alimentação saudável e sustentabilidade, por meio de atividades práticas, questionários e discussões em sala de aula.
- **Produção da Horta:** Registro da quantidade e qualidade das hortaliças produzidas, avaliando a efetividade das técnicas de manejo.
- **Impacto na Alimentação Escolar:** Análise da inclusão dos produtos da horta na merenda escolar e percepção dos estudantes sobre a melhoria na qualidade e variedade dos alimentos.

- **Sustentabilidade das Práticas:** Verificação da adoção de práticas sustentáveis (compostagem, uso racional da água) e sua replicação no ambiente doméstico.
- **Feedback Qualitativo:** Coleta de depoimentos e percepções dos estudantes, professores, pais e funcionários sobre os benefícios e desafios do projeto.

Essa avaliação contínua permitirá ajustes e aprimoramentos ao longo do desenvolvimento do projeto, garantindo sua relevância e eficácia.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A implementação de um projeto de horta escolar vai além do cultivo de alimentos, gerando uma série de **benefícios e impactos positivos** que reverberam por toda a comunidade escolar. Os resultados esperados abrangem diversas dimensões, desde a saúde individual dos estudantes até a conscientização coletiva sobre sustentabilidade.

Melhora na Alimentação dos Estudantes

Um dos impactos mais diretos e imediatos é a **melhora significativa na alimentação dos estudantes**. Ao terem contato direto com o cultivo de hortaliças frescas e orgânicas, espera-se que os estudantes desenvolvam maior curiosidade e aceitação por verduras. O acesso a esses alimentos na merenda escolar, provenientes da própria horta, enriquecerá nutricionalmente as refeições, contribuindo para a **prevenção de doenças relacionadas à má alimentação** e promovendo hábitos alimentares mais saudáveis que podem ser levados para casa.

Aumento do Interesse por Ciências e Meio Ambiente

A horta serve como um **laboratório vivo**, despertando e aumentando o **interesse dos estudantes por ciências e pelo meio ambiente**. Eles terão a oportunidade de observar na prática ciclos de vida de plantas, processos de germinação, a importância da luz solar e da água, e a interação de diferentes organismos no ecossistema da horta. Essa experiência prática torna o

aprendizado mais concreto e engajador, incentivando a curiosidade científica e uma maior compreensão sobre a natureza.

Desenvolvimento de Hábitos de Consumo Conscientes

O projeto incentiva o **consumo consciente**. Ao aprenderem sobre o processo de produção de alimentos, desde a semente até a colheita, os estudantes passam a valorizar mais os produtos naturais e a entender o impacto de suas escolhas alimentares. Isso pode levá-los a preferir alimentos frescos, reduzir o desperdício e a considerar a origem dos produtos que consomem, tornando-os **consumidores mais críticos e responsáveis**.

Integração entre Disciplinas

O projeto atua como um potente elo para a **integração entre diversas disciplinas**, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Engajamento da Comunidade Escolar e Familiar

Espera-se um significativo **engajamento da comunidade escolar e familiar**. Visto que as atividades na horta promovem o **trabalho em equipe**, a **responsabilidade compartilhada** e o **senso de pertencimento**.

Contribuição para a Sustentabilidade Local

Por fim, o projeto fará uma importante **contribuição para a sustentabilidade local**. Ao promover a produção de alimentos em pequena escala, o uso de adubos orgânicos e a redução do desperdício, a horta escolar se torna um modelo de práticas sustentáveis. Isso pode inspirar a comunidade a adotar comportamentos mais ecológicos.

5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como norte explorar a relevância da horta escolar como um instrumento transformador na educação contemporânea. Ao longo de sua construção, ficou evidente que a implementação do projeto é uma **poderosa ferramenta pedagógica e um incentivador fundamental para a sustentabilidade**.

As análises apresentadas demonstraram que o projeto funciona como um **laboratório vivo**, onde os estudantes são capazes de aprender na prática sobre temas cruciais como **alimentação saudável, preservação do meio ambiente, responsabilidade social e trabalho em equipe**. A horta se integra ao currículo de forma multidisciplinar, enriquecendo o ensino de ciências, matemática, geografia e português, e promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Os resultados esperados, detalhados na metodologia, reforçam o potencial do projeto para **melhorar a alimentação dos estudantes, despertar o interesse pela ciência e pelo meio ambiente, desenvolver hábitos de consumo conscientes** e fortalecer o **engajamento de toda a comunidade escolar e familiar**. Além disso, o projeto contribui diretamente para a **sustentabilidade local**, incentivando práticas ecológicas e a valorização da produção de alimentos orgânicos.

Em suma, o projeto de horta escolar é uma iniciativa que **deve ser incentivada e adotada por todas as instituições de ensino**. Ele não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também forma cidadãos mais conscientes, saudáveis e engajados com as questões ambientais e sociais de seu tempo.

REFERÊNCIAS

Para a correta implantação de um projeto de horta nas escolas, é crucial embasar as ações em referências sólidas. A seguir, são listadas algumas fontes que abordam os temas de educação ambiental, sustentabilidade, alimentação saudável e os benefícios da horta escolar, formatadas de acordo com as normas da ABNT.

Livros

- **MORIN, Edgar.** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- *Comentário:* Essencial para compreender a necessidade de uma educação que reconecte o ser humano com o mundo complexo e a natureza.
- **CAPRA, Fritjof.** *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo: Cultrix, 1996.
 - *Comentário:* Oferece uma visão sistêmica que pode embasar a compreensão dos ecossistemas presentes na horta escolar.
- **JACOBI, Pedro Roberto.** *Educação ambiental: o desafio da construção de uma cultura da sustentabilidade.* São Paulo: Annablume, 2003.
 - *Comentário:* Aborda a educação ambiental como ferramenta para a sustentabilidade, tema central da horta escolar.

Artigos Científicos e Periódicos

- **DIAS, Genebaldo Freire.** Educação ambiental: princípios e práticas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2006.
 - *Comentário:* Artigo relevante para a fundamentação teórica da educação ambiental como eixo pedagógico.
- **PEREIRA, Izabela Mendes; SILVA, Maria Aparecida do Carmo.** Horta escolar como ferramenta pedagógica no ensino de ciências: um estudo de caso. *Revista Ciência e Conhecimento*, [Local de Publicação], v. 3, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2017.
 - *Comentário:* Exemplo de estudo que demonstra a horta como ferramenta para o ensino de ciências.

Documentos Online e Outros Materiais Digitais

- **FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).** *Programa Horta Escolar.* Brasília, DF: FNDE, [s.d.]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-acoef/programa-horta-escolar>. Acesso em: 16 jul. 2025.
 - *Comentário:* Fonte oficial sobre o programa do governo brasileiro para apoio a hortas em escolas públicas.
- **THE EDIBLE SCHOOLYARD PROJECT.** *About Us.* Berkeley, CA: The Edible Schoolyard Project, [s.d.]. Disponível em: <https://edibleschoolyard.org/about-us>. Acesso em: 16 jul. 2025.

- *Comentário:* Exemplo internacional de sucesso na integração de hortas com o currículo escolar.
- **MINISTÉRIO DA SAÚDE.** *Guia alimentar para a população brasileira.* 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

MARIA DA GLÓRIA MARREIRO DE SOUZA

RESUMO

A Adequação Curricular é uma ferramenta que contribui para a aprendizagem do aluno com deficiência, por meio de ações e estratégias de ensino que atendem a sua especificidade. Para que essa ação se efetive, é necessário que incorporem as concepções de escola inclusiva e, ao mesmo tempo, que o professor, em uma tarefa colaborativa de ensino, compreenda a adequação como suporte pedagógico que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Inclusão.

ESCOLA INCLUSIVA: PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA TODOS

A Escola que almejamos todos os dias visa preparar o aluno para a vida e para isso é necessário um trabalho com um currículo significativo em parceria a uma proposta pedagógica coerente com a proposta da escola inclusiva na qual todos os alunos, independente de qualquer situação ou contexto social, tem o direito a educação. Os alunos com deficiência, especificamente, também precisam participar do processo educativo e a escola deve promover um ambiente inclusivo e favorável à sua aprendizagem, a fim de que possa

desenvolver-se bem. O professor, por sua vez, possui uma ferramenta pedagógica importante, as adequações curriculares, e pode fazer o uso delas para atender às necessidades educacionais do estudante deficiente, que por motivo de sua deficiência apresenta dificuldades e limitações específicas para aprender.

A pedagogia proposta por Freire (2007) visa proporcionar ao aluno uma educação crítica que o desafia a desenvolver sua autonomia no processo educativo e nas suas relações. Por muitas vezes, as estratégias e ações objetivam esse processo autônomo, seja para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, ou seja para o desenvolvimento de atividades de vida diária, que o prepara para ser independente na realização das atividades propostas individuais e ou coletivas, dentro e fora do ambiente escolar. Essa autonomia colabora no processo educativo na perspectiva de educação inclusiva participando do processo não apenas como ouvinte, mas sim como parte integrante e participante do processo de ensino e aprendizagem. Nesta concepção de educação, para Paulo Freire o educador é aquele que:

A escola precisa ter seu papel social definido, ser um local de oportunidades de aprendizagens, valorizando e incentivando a formação do educador, ampliando as possibilidades para uma prática educativa inclusiva. O professor regente, por sua vez, deve fazer com que a sala de aula se torne um espaço de diálogo e reflexão, no qual seja proporcionado, a esse aluno, alternativas e métodos de ensino que articulem teoria e a prática, integrada à perspectiva da escola inclusiva. Dessa forma poderá garantir o direito do aluno deficiente ao acesso e permanência na escola e retirar as barreiras que possam impedir o seu desenvolvimento e participação do processo educativo da escola ao qual faz parte. Entretanto é necessário que o professor da sala de recursos e o professor regente mantenham uma parceria para elaboração das ações e estratégias que serão propostas para o aluno. O primeiro é um professor especialista que desenvolve métodos e técnicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos, em atendimentos com dia e horário determinados. O professor regente é aquele que experimenta e vivencia, em maior tempo,

atitudes e comportamentos.

Dessa forma, ele consegue visualizar, de forma mais global, os avanços desse aluno, observando e projetando possibilidades de aprendizagem. Paulo Freire (2007), aponta a necessidade do educador assumir o compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem (p. 25). De acordo com o autor, o trabalho com a diversidade e com os temas transversais possibilitam essa abertura de diálogo e contribui com as reflexões necessárias para que a proposta de inclusão favoreça o processo de aprendizagem do aluno deficiente. Nesse processo, as adequações serão ações concretas que poderão contribuir para efetivação da aprendizagem, pois atende as necessidades específicas do aluno, em sua individualidade, e proporciona o sentimento de atitudes inclusivas em sala de aula e em toda a escola. Em seu trabalho, Freire (1997) mostra que a educação deve ser emancipadora, ou seja, promotora do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que possam viver o exercício da responsabilidade frente às mudanças sociais e ser capaz de transformar seu contexto social.

Cabe ao professor, portanto, traçar objetivos de aprendizagem que compreendam e preparem os alunos para a vivência e convivência com a diversidade. Nesse processo, poderá propor adequações curriculares, que garantam não apenas os seus direitos, mas também, possibilidades de atuar frente aos desafios impostos pela sociedade fora do contexto escolar. A escola, nessa perspectiva, representa um espaço/tempo privilegiado para refletir sobre a cidadania, momento que deve ser valorizado para que ocorra a mudança de atitudes. Além disso, a escola deve cumprir sua função social que é o compromisso com a educação e com a sociedade, devendo promover a esses alunos um espaço de construção de conhecimentos, respeitando-o como cidadãos, seus conhecimentos prévios e considerando o seu contexto histórico e social. Com essa pesquisa buscamos atribuir sentido ao trabalho com a Adequação Curricular na escola, visando agregar à sua proposta de ensino dos alunos com deficiência, estratégias e ações inclusivas que são necessárias,

específicas e determinantes no atendimento às necessidades de cada aluno. Consideramos que, assim, poderemos garantir o acesso ao ambiente escolar e às aprendizagens, usufruindo de seus direitos no exercício da cidadania.

O atendimento aos alunos com deficiência pressupõe um tratamento diferenciado com ações e estratégias planejadas com intencionalidade pelo professor que trabalha com essa modalidade de ensino. Nesse sentido é necessário que esse profissional reflita sobre suas ações e quanto à eficácia de suas estratégias e propostas de ensino. Esse processo de ensinoaprendizagem deve ser apoiado em práticas pedagógicas que possibilitem a preparação do aluno para aprender, pois entendemos a aprendizagem como um processo complexo, porque envolve a pessoa em todas as suas dimensões, seja ela afetiva, cognitiva e social. Por isso a necessidade de formação continuada do profissional da educação, pois o ensino especial é um desafio e as práticas educativas tradicionais não atendem as necessidades de nossos alunos. Mesmo o profissional especializado do Atendimento Educacional Especializado - AEE deve rever constantemente suas práticas, buscando potencializar e instrumentalizar suas ações para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos estudantes com deficiência, de acordo com as suas necessidades e também, para o exercício de sua função, conforme orientações do Currículo em movimento do ensino especial (2014)

Por isso a necessidade de um profissional especialista capacitado para atender de forma individual o aluno com deficiência, com a função de identificar e definir os aspectos ao quais esses alunos necessitam. Cabe a ele organizar ações e estratégias pedagógicas adequadas e preparar o aluno para receber esses atendimentos específicos, relevantes para a sua aprendizagem. Para FREITAS (2006), a concepção de inclusão reforça a ideia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, cabendo ao profissional da educação aprimorar suas práticas 18 educativas para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. O professor deve ser comprometido com a sua formação para o exercício da cidadania e aproveitar esses momentos de convivência e interação com o outro (não deficiente) para questionar e refletir sobre a diversidade

existente dentro da escola como um todo e, assim, promover um ambiente propício à inclusão.

No Brasil, as adaptações curriculares estão respaldadas pela Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Cap. V, Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. O ensino especial fundamentado neste princípio e apoiada em políticas públicas educacionais deve garantir o ensino do aluno com deficiência visando o seu desenvolvimento e sucesso escolar.

O aluno deficiente precisa ser respeitado e reconhecido em sua diferença, portanto todo o processo educativo, no qual ele fará parte, dentro e fora da escola, deverá dar condições para sua participação e considerar suas dificuldades/ limitações. A proposta da educação inclusiva reconhece e garante esse direito ao aluno deficiente, mas busca uma mudança de postura dos profissionais, disponibilidade e atitude para que se realizem ações e estratégias que atendam as especificidades dos alunos com a realização das adequações curriculares. A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, estabelece diretrizes para a educação especial na educação básica:

Tendo o currículo em movimento como referência de base a ser tomada para o ensino escolar, o ensino especial passa a ser a modalidade ao qual garante ao aluno com deficiência as adequações curriculares para que a inclusão educacional aconteça. A adequação curricular são ações e estratégias determinantes para que ocorra o atendimento das necessidades alunos com deficiência, estratégias essas, definidas como alterações em recursos materiais e humanos que facilitam a aplicação desse currículo de forma mais específica para o estudante. De acordo com as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010)

Sendo assim, a adequação curricular será o planejamento de “o que”, “como” e “quando” esse aluno deve aprender conforme as orientações pedagógicas (p.40). A aplicação dessas adequações curriculares deve atentar-se as habilidades, as limitações e as dificuldades apresentadas pelo aluno.

Desta forma o planejamento dessas ações devem envolver todos os segmentos da escola, desde o planejamento, a elaboração e a execução das atividades propostas para o atendimento das necessidades deste alun

O documento Saberes e Práticas da Inclusão (2003) consideram os apoios tendo em vista a sua intensidade, podendo ser intermitente: nem sempre necessário e de pouca duração; limitado: por tempo determinado e com o fim definido; extensivo: em ambientes definidos sem tempo limitado e pervasivo: constante com alta intensidade e longa duração (p. 79). Sendo assim, segundo o documento é necessário ao professor conhecer bem o aluno, para definir as ações e estratégias e também as suas necessidades de apoio, só assim ele conseguirá definir a intensidade, a duração e a especificidade das adequações que são necessárias para o atendimento do aluno. Pode-se observar então, que as adaptações devem ser realizadas de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno e de acordo com as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010) as Adequações Curriculares no currículo são:

Carvalho (1999) coloca em suas pesquisas sobre o assunto que a escola deve promover uma adequação curricular à prática pedagógica, nesse sentido, é necessário redimensionar métodos, procedimentos, ações e estratégias para que seja possível o aluno progredir em relação a seu próprio nível de aprendizado. Essas adequações são importantes para o desenvolvimento das aprendizagens, pois possibilita ao aluno com deficiência alcançar objetivos e metas de aprendizagens que não seriam possíveis sem o uso de materiais de apoio adaptados e de suporte, que são os tipos de ajuda necessários às dificuldades apresentadas. São as especificidades de cada aluno como comportamentos e atitudes, que possibilitam enriquecer esse repertório de possibilidades que favoreçam a aprendizagem. A deficiência não pode ser vista como um impedimento para a aprendizagem, por isso a adequação curricular assume um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências oportunizando o contato mais próximo com o conhecimento dentro de seus limites e possibilidades.

Conforme o PPP da Escola, a sua inauguração ocorreu em 22 de junho

de 1987. O terreno foi doação de moradores pioneiros da comunidade e atendia alunos do ensino fundamental - séries iniciais, oriundos de chácaras e condomínios próximos. Segundo as informações do projeto político pedagógico, inicialmente as atividades escolares atenderam duas turmas multisseriadas com dois alunos em cada sala. Atualmente a escola atende a uma clientela de famílias de baixa renda. São crianças carentes e com dificuldades de aprendizagem, na faixa etária de 6 a 13 anos, totalizando 127 alunos distribuídos em oito turmas do Ensino Fundamental de nove anos. O PPP da escola apresenta uma preocupação em planejar e organizar o trabalho coletivo para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a escola fez adaptações estruturais como banheiros adaptados e rampas de acessibilidade. No campo pedagógico, especificamente, realiza a Adequação Curricular e trabalha com os seguintes projetos: Projeto Interventivo; Projeto Mais Educação do Governo Federal com a Escola Integral; Projeto Alegria (leitura); Projeto de Psicomotricidade; Projeto de atendimento aos pais: Vivenciando a Escola e Oficinas de dança, música e capoeira.

Assim Vigotsky afirma o ganho que a criança tem em seu desenvolvimento, quando o trabalho é feito em colaboração. A escola é o local onde essa colaboração pode e deve ser trabalhada com mais intencionalidade e intensidade. Por meio o aluno deficiente poderá participar ativamente do seu próprio aprendizado e diminuir, ou até mesmo eliminar as barreiras impostas pela sua limitação. Nessas relações e situações sociais, a intervenção e acompanhamento do professor são fundamentais, pois, conforme esclarece Vyotsky (1984)

CONCLUSÃO

Este projeto de pesquisa objetivou a construção de uma ação pedagógica para uma prática educativa inclusiva. Nesse processo, percebemos a grande importância e necessidade do professor fazer o uso das adequações curriculares como uma ferramenta de ensino para definir estratégias e possibilitar em sua prática diária, ações que estimulem os processos de

aprendizagem do aluno com deficiência. Construir um planejamento de ações que une teoria e prática em um objetivo comum, que é promover o sucesso escolar do aluno com deficiência, eliminando barreiras e garantindo seus direitos, são ações que promovem o desenvolvimento de uma consciência educacional inclusiva.

Consideramos que esta pesquisa deu oportunidade ao professor de conhecer a prática de uma adequação curricular que está pautada em estudos e experiências exitosas que oportunizam os alunos deficientes a terem uma participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem. Todas as ações e estratégias foram pensadas e organizadas para atender as necessidades individuais do aluno com deficiência garantindo assim, o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Essa pesquisa pode contribuir para o trabalho dos professores de salas de recursos e também professores de turmas de classe comum inclusiva que possui alunos com deficiência, que sentem dificuldade em entender a adequação curricular como ações e estratégias que favorecem o aprendizado do aluno deficiente.

Este trabalho mostra que a adequação curricular é um instrumento que dá subsídios para a prática diária do professor, traçando estratégias para o atendimento das especificidades do aluno deficiente, garantindo e propiciando possibilidades de atingir metas propostas para sua aprendizagem e desenvolvimento. A utilização de adequações curriculares em benefício das necessidades e limitações do aluno deficiente tem como finalidade alcançar o sucesso na sua escolarização.

O envolvimento do professor neste processo garante a eliminação de barreiras para a aprendizagem desse aluno e também o incentiva para a busca constante de conhecimento, para poder atuar frente aos desafios que enfrenta a cada dia no seu atendimento ao aluno. Assim a adequação curricular promove em todos os participantes desse processo educativo a consciência de fazer parte e consolidar na escola, a proposta da escola inclusiva, na qual todos os alunos possam ter acesso à aprendizagem sem barreiras e ou impedimentos. Essa

garantia se dará quando os professores perceberem a grande importância de fazer da adequação curricular, uma prática diária e efetiva em sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes,

Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – Brasília, MEC; SEESP, 2001.

Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político Pedagógico Escola Classe Morro do Sansão. SEDF, 2015. CARVALHO, E. N. S. Educação: direito de todos os brasileiros. In: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MEDEL, C. R. M. A. Projeto Político-Pedagógico: Construção e Implementação na Escola. 1ª. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008. v. 2000. 128p

MANTOAN, M.T.E. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. Temas sobre desenvolvimento, V. 7, n. 40, 2000. p. 44-48.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA DA GLÓRIA MARREIRO DE SOUZA

RESUMO

Do ponto de vista legal, a educação inclusiva está pautada e assegurada em vários documentos, que vão desde a Constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), além das Convenções Internacionais e políticas estaduais e municipais. Diante de todas essas disposições legais, a escola tem o desafio de garantir e oferecer ao corpo docente e discente, bem como à comunidade escolar, uma escola inclusiva. Para tanto, esta escola deve atender às necessidades da realidade de cada sujeito e dispor de ambientes e práticas pedagógicas capazes de incluir todos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Embora a escola que temos presente um currículo fechado e muitas vezes homogêneo, é fundamental que se pense em outra escola, e que esta esteja pautada no compromisso de garantir a todos o direito de aprender de formas diferentes, tendo suas diferenças respeitadas, para que então se tenha uma concepção baseada no respeito às diferenças no espaço educativo. Nesse

processo de inclusão, há dois sujeitos que se configuram como protagonistas do processo educativo: o educador e o educando. Nessa ênfase de escola inclusiva, faz-se necessário pensar em um planejamento flexível, uma vez que é preciso propor atividades abertas e diversificadas que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, para que possam ser estimuladas suas potencialidades. Nessa perspectiva de escola inclusiva, o processo de avaliação não pode ser visto como um meio de seleção e classificação dos educandos, mas valorizar cada educando conforme suas potencialidades, respeitando as limitações de cada um. Faz-se, assim, importante repensarmos que educação desejamos, quais são as práticas que desenvolvemos enquanto docentes que desejam incluir todas as crianças em um processo de ensino e aprendizagem democrático e de qualidade, que valorize cada uma, um ser em pleno desenvolvimento.

CONCEITOS E CONCEPÇÕES: EXCLUSÃO E INCLUSÃO

A exclusão e a inclusão estão presentes no campo do discurso, pois trazem a ideia de espaço, de estar dentro ou fora do processo. No sentido de mudar o paradigma conceitual, entende-se a exclusão como estigma ou segregação produzido pela sociedade. Já a inclusão é a oportunidade de todos ao acesso de ser e estar na sociedade de forma participativa, uma vez que a inclusão não é marcada por nenhum tipo de interesse econômico. Contextualizar a educação inclusiva no cenário educacional atual requer apontarmos que ela não se destina apenas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, como há pouco tempo se pensava. Pelo contrário, deve abranger todas as crianças da escola, visto que cada uma delas é singular e é preciso pensar a diversidade enquanto sala de aula. De acordo com Campbell (2009, p. 139), é preciso reconhecer a educação inclusiva com novos olhares:

Dessa forma, pode-se argumentar que uma escola inclusiva tem que ter um olhar para todas as crianças da escola, inclusive para os profissionais que trabalham nela. No entanto, não podemos pensar a inclusiva de forma única e fechada, mas de forma dinâmica e flexível. Segundo Campbell (2009, p. 139), “incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação

entre alunos de um outro modo, em que compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em função da complementaridade proporcionada pela diversidade.” Com isso, a inclusão escolar deve caminhar para o bem-estar do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o encontro da diversidade. Incluir as crianças na sala de aula implica reconhecermos que a inclusão sempre deve ser igualitária para todos, pois precisamos olhar também para as diferenças e fazer delas um caminho para a inclusão. Sabemos que uma escola inclusiva deve lutar para que as crianças com deficiência também tenham seu espaço garantido, respeitado e valorizado na classe de ensino regular, da república ou particular de ensino.

Conforme Drago (2011, p. 87), há de se enfatizar que a inclusão de alunos com deficiência em salas comuns do ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio- -histórico e cultural do meio ao qual o indivíduo está integrado.” Assim, legalmente, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, aponta princípios para uma educação inclusiva . Para tanto, todas as pessoas com necessidades especiais, na Educação Básica, têm o direito de frequentar um espaço escolar, porém, deve-se obter um olhar diferenciado para com esses educandos, oferecendo e ensinando com diversas metodologias de ensino, para que a inclusão do processo de ensino e aprendizagem aconteça. Nesse sentido, é dever da unidade escolar, bem como das secretarias de educação, conhecerem quem são os educandos que demandam atendimento, ou seja, aqueles que têm necessidades especiais. Posteriormente, é preciso estudar as melhores ações a serem tomadas para acolher e incluir essas crianças no contexto escolar .Não basta acolhermos as crianças no seio escolar, é preciso fazer com elas se sintam bem e com o processo educativo consigam promover um avanço na aprendizagem. Uma das características básicas da educação inclusiva é que cada pessoa respeite as diferenças uma da outra. Por isso, é primordial que as crianças, desde a Educação Infantil sintam- -se acolhidas por todas as pessoas que as rodeiam, inclusive por seus colegas na sala de aula. Para tanto, é imprescindível que

desde cedo elas aprendam a conviver e a se relacionar com o outro na escola. Francismara Pilatti et al. 190 Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 187-194, jul./dez. 2012

Dessa maneira, uma educação inclusiva deve caminhar por entre princípios éticos e coletivos, já que a melhor maneira de incluir as crianças no grupo é fazendo com que elas, de início, sintam-se acolhidas na turma e/ou grupos de atividades desenvolvidas na sala de aula. Embora cada criança seja única, é importante que as outras aprendam também a respeitar a sua própria singularidade e também do outro. Campbell (2009, p. 141) aponta que, desse modo, o grande desafio da escola inclusiva ainda gira em torno de como ensinar todas as crianças, sem excluí-las do processo de ensino e aprendizagem, sabendo que é preciso respeitar as diversidades afetas à cultura, à aprendizagem e à história de vida de cada criança. A educação inclusiva não se trata de uma proposta apenas para acolher as crianças e lhes proporcionar uma educação de qualidade. É muito mais do que isso, já que se configura como um direito de todo cidadão. Segundo Campbell (2009, p. 142), diante de necessidades educacionais especiais, a escola deve responder com situações de ensino e aprendizagem diferentes das usualmente organizadas para a maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino regular.” Não há como pensar em uma educação inclusiva, sem lançar um olhar crítico e ético para o campo social, visto que todas as crianças com necessidades especiais têm direito a ter um ensino de qualidade e com sua especificidade respeitada. Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve proporcionar práticas pedagógicas em ambientes que favoreçam o desenvolvimento da criança, enquanto ser humano, não primando apenas pelo conhecimento científico, mas valorizando os saberes culturais de cada um. Além disso, uma escola inclusiva deve ser sensível, visto que cada criança possui singularidades que enriquecem e dão vida ao ambiente escolar, bem como ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Cunha (2012, p. 28), é preciso a participação de todos para a construção de um currículo inclusivo nas escolas. Dessa maneira, alguns eixos são essenciais:

É primordial para se ter um currículo inclusivo que se conheça e pense o saber de cada aluno, uma vez que, conhecendo as crianças, podemos elaborar um currículo que se adeque às necessidades delas. Para tanto, é fundamental que as atividades que são realizadas no espaço escolar sejam inclusivas. É preciso analisar que um currículo inclusivo não é apenas porque na escola e/ou na sala de aula temos crianças com necessidades especiais e que demandam mais atenção e atividades adequadas para elas. Pelo contrário, um currículo inclusivo deve fazer parte de toda a escola, e por isso também de tudo o que se é usado na sala de aula; desde os materiais pedagógicos, precisam atender à diversidade da criança que está na escola. Segundo Campbell (2009, p. 141), os sistemas educacionais devem garantir o acesso aos conteúdos básicos a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais. Portanto, é preciso educar todos os alunos, socializando os conteúdos mínimos, sem excluir as crianças com necessidades especiais desse processo e buscando alternativas viáveis de acordo com as potencialidades de cada uma.

Portanto, um currículo inclusivo deve ser flexível, para então estar aberto a modificações, já que o tema inclusão nunca é pronto e acabado, mas sempre está recebendo novos conhecimentos. Desse modo, para que este currículo inclusivo seja colocado em prática, precisamos de educadores comprometidos e mediadores do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Campbell (2009, p. 157), além dos educadores, é primordial a presença de outros profissionais no processo da inclusão escolar:

Diante disso, na educação inclusiva, a avaliação dos educandos é desenvolvida e entendida pelos vários níveis de compreensão, considerando que cada sujeito assimila de acordo com suas potencialidades, limitações e também progressos. Assim, Campbell (2009, p. 151) explica que: “[...] a avaliação deve ser contínua e qualitativa, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente a aprendizagem de todos os alunos, o que já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente classificados como deficientes nas escolas regulares.” Assim, uma avaliação

inclusiva é de caráter acolhedor e dinâmico, visto que não podemos deixar que nenhum aluno se sinta excluído nesse processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

É possível mudarmos a concepção de educação e a sociedade que temos, iniciando por pequenas atitudes e reflexões. Ter consciência do que propõe a educação inclusiva e os benefícios que ela propõe na vida do ser humano. Considerando as discussões elencadas, pode-se destacar que a educação inclusiva está garantida legalmente, porém, ainda é preciso acreditar em um processo de transformação e de mudança no que diz respeito à inclusão dos educandos com necessidades especiais, pois, ainda hoje, a gestão escolar e os educadores estão em um processo de reconhecimento das novas práticas inclusivas. Dessa forma, a educação inclusiva deve se infiltrar na prática educativa de todas as instituições, uma vez que seus princípios caminham em direção do acolhimento da diversidade e da integração de todos no meio escolar, com a finalidade de desconstruir as práticas pedagógicas que visam à exclusão para propor práticas pedagógicas inclusivas. O sucesso da educação inclusiva depende muito do elo entre a gestão escolar, os educadores, os educandos e também a comunidade escolar. Assim, para que se efetive o sucesso da prática inclusiva, é necessário o esforço, o diálogo e a participação de todos nesse caminho. Para que se consiga vencer as barreiras propostas por esse currículo homogêneo de princípios capitalistas, que incentiva a competição, precisamos desenvolver ações que valorizem a sensibilidade e a diversidade de todos os educandos, para termos uma sociedade mais humana. Portanto, como educadores e educadoras, temos que nos conscientizar sobre a importância de lutarmos por uma escola inclusiva. Por meio de nossas práticas pedagógicas no contexto escolar podemos possibilitar novas formas de vermos e sentirmos o outro, impedindo que o sentimento de preconceito seja desenvolvido nas crianças. Assim, precisamos ter confiança que as crianças de hoje fazem e farão

a diferença na sociedade, uma vez que elas podem romper as barreiras da exclusão e caminhar para a construção de uma nova sociedade, em que não seja necessária uma política de inclusão, porque todos terão direitos iguais, apesar de suas diversidades.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: . Acesso em: 4. jul. 2012.
- BRUNER, Jerome S. Uma Nova Teoria da Aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969.
- CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- CARVALHO, Rosita Edler . Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CUNHA, Eugênio. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak , 2012.
- DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. A educação integrada à vida: analítica e visão biocêntrica – distinções e convergências. Pelotas: [s.n.], 2002.
- DRAGO, Rogério. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak , 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GUILLOT, Gerard. Afeto e autoridade na educação das crianças. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MOREIRA , Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia Afetiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E SEUS DESAFIOS

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância das escolas de educação infantil na vida das crianças e suas famílias, bem como os desafios da inclusão nesse contexto. Destacam-se os obstáculos enfrentados para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todas as crianças. A inclusão escolar é uma temática crescente, que exige análise aprofundada das práticas pedagógicas, políticas públicas, formação de educadores e adaptações necessárias. Com base em revisão bibliográfica, discute-se as abordagens metodológicas, aspectos psicossociais e estratégias que favorecem uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Políticas Públicas; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

As escolas de educação infantil, conhecidas como creches, têm papel fundamental na sociedade atual. Diante da crescente necessidade das famílias de garantir o sustento e da transformação do papel social da mulher, observa-se a inserção precoce de crianças e bebês nesses espaços educativos. Essas instituições precisam ser compreendidas como ambientes que acolhem sujeitos de direitos. Essas manifestações podem variar significativamente de uma

² Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (2009); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria,

criança para outra, bem como de suas famílias, mas a cada dia, percebemos a importância no contexto das unidades de educação infantil que demandam uma compreensão aprofundada.

Com o aumento no número de crianças com transtornos de desenvolvimento, surgem desafios na promoção de habilidades sociais e de comunicação. Cabe à escola buscar estratégias que garantam uma inclusão eficaz e humanizada de todos.

A IMPORTÂNCIA DAS CRECHES

As creches são essenciais para o desenvolvimento infantil e devem respeitar as singularidades de cada criança, garantindo que suas necessidades sejam atendidas. Os professores precisam estar preparados para lidar com a complexidade pedagógica desses espaços.

A escolas de educação infantil ainda, são excluídas, na maioria das vezes, das políticas públicas, Apesar de avanços, desde 2007, quando aconteceu o “Movimento das fraldas pintadas”, que mais de 200 pessoas, incluindo mães, crianças, estudantes, parlamentares, ativistas de organizações e movimentos das áreas educacionais, foram até o Congresso Nacional, pedir que a Câmara, considerasse a regulamentação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação), que incluísse as creches. Outro avanço foi com a lei nº 14.851, de 3 de maio de 2024, que “Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade”.

É necessário construir uma docência que compreenda o desenvolvimento humano desde o nascimento, adotando práticas de cuidado e educação integradas, refletindo o momento histórico em que vivemos atualmente, a olhar com curiosidade, respeito e atenção aos primeiros anos do desenvolvimento humano. . O professor deve ser pesquisador da sua prática e reconhecer o valor pedagógico das rotinas, incluindo momentos de alimentação, descanso e higiene.

O acolhimento é essencial para que os bebês se integrem ao grupo. A cada interação, descobre, através da exploração. Aprende e ganha sentido e compreende o mundo a sua volta. As atividades cotidianas e rotineiras, têm uma enorme importância para o aprendizado. Vivenciam na repetição o que

aprenderam e se redescobrem, através das experiências significativas.

As preferências que as crianças e bebês tem por certos objetos, brinquedos ou materiais, se justificam, pois a cada novo contato com esses mesmos itens, elas aprendem novas possibilidades de exploração. Daí a importância dos professores ofertarem mais de uma vez os mesmos materiais, pois na repetição elas constroem conhecimento, aprendem a lidar com suas emoções e aspectos sociais, ampliam os recursos cognitivos, dizem ao mundo o que desejam, entre outros.

O professor têm papel fundamental em todos os momentos educativos nas unidades de educação infantil. Através de suas intervenções, organizando os espaços e os materiais a serem oferecidos, garantem a exploração para efetivo aprendizado dos envolvidos, lembrando que essa exploração nem sempre pode ser medida no relógio, pois as vezes é necessário um período maior , no qual será determinado, pela observação.

Para as famílias, esses espaços são de suma importância, para o cuidado e a educação da primeira infância, pois as crianças e bebês precisam estar em um lugar, onde as mães, pais ou responsáveis, possam deixá-las em segurança, em um ambiente estimulante para seu pleno desenvolvimento, emocional, social, físico e cognitivo, contribuindo para a formação integral das crianças desde cedo.

As creches também representam um suporte para as famílias, contribuindo para a conciliação entre vida profissional e familiar e promovendo o desenvolvimento integral da criança.

PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

A escola deve promover uma comunicação aberta com as famílias, por meio de reuniões, bilhetes, murais, aplicativos ou grupos informativos. A escuta ativa e o acolhimento são fundamentais para construir um ambiente de confiança.

A recepção afetiva no início do ano ou período de adaptação, deve ser incluída, para que conheçam e se sintam seguras, com o trabalho da unidade.

Celebrações simples com foco no convívio, não no consumo. A aproximação pode ocorrer por meio de encontros, oficinas, projetos

colaborativos, produção coletiva de livros e campanhas educativas.

A escola precisa ser um espaço transparente, que compartilha com as famílias os processos de aprendizagem das crianças, um espaço de confiança, aberta ao diálogo e dúvidas, mostrar o que e como as crianças aprendem, através dos registros pedagógicos (portfólios, fotos, vídeos) e explicar as propostas com linguagem acessível.

"A educação da criança não começa nem termina na escola: ela se fortalece quando família e escola caminham juntas, com afeto, respeito e parceria.". (Frase de uso coletivo no meio educacional. Autor desconhecido.)

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR DO PROFESSOR

O olhar atento do professor é essencial para o desenvolvimento infantil, respeitando o tempo das crianças nos primeiros passos da vida.

As experiências na infância, refletem para a vida adulta sobre: atitudes, caráter, medos, etc.

Estudar a infância é um passo muito importante para o processo de humanização dos indivíduos, pois tudo começa nos primeiros anos de vida. Já sabemos diante de pesquisas e estudos que na rotina das salas de convivências e nos espaços da creche, o professor precisa contemplar os mais variados campos de experiências para as crianças e bebês, utilizando os mais variados recursos e incluindo na rotina, objetos diversos, com texturas, formas, tamanhos e cores, trabalhar as artes como: música, pintura, escultura, teatro, desenho, literatura e dança, brinquedos e brincadeiras diversas, contacto com a natureza, oportunizar as mais diversificadas experiências com olhar atencioso, carinhoso, buscando relações de qualidade, o envolvimento de todos.

As crianças pequenas, são sujeitos ativos que captam tudo a sua volta, o nosso olhar de investigação, vai mediar o conhecimento do que a criança já sabe e ampliar os novos aprendizados. Através dessa observação, poderemos criar estratégias e ações com intencionalidades pedagógicas, que proporcione desenvolver autonomia, percebendo e reconhecendo que o bebê ou a criança é o sujeito principal desse processo neste espaço coletivo e social.

A personalidade e os valores, começam a serem formados desde o nascimento, daí a importância das relações e práticas educacionais na primeira

infância, entendendo a criança, como sujeito e ser em desenvolvimento, valorizando o saber infantil, com respeito e compreensão nas suas interações com o mundo a sua volta.

O professor tem a responsabilidade de garantir o aprendizado, despertando interesses, através das suas ações pedagógicas, de organização de materiais, ambientes e tempo. Permitindo a exploração do espaço para que esse aprendizado se efetive, oferecendo objetos de cores diversificadas, formatos, texturas, tamanhos que estimulem a curiosidade, experiências e vivências.

A creche ou centros de educação infantil, são espaços privilegiados de construção desse conhecimento e aprendizado, porém precisamos refletir sobre a superação de rotinas fechadas e estruturadas o tempo todo, pois a criança necessita também de tempos flexíveis e livres, para se apropriarem desse espaço com a sua autonomia.

O cuidado e a educação estão sempre alinhados, um complementando o outro, acolhendo as necessidades dos pequenos. Os momentos de trocas de fraldas ou higiene, fazem parte do aprendizado. As crianças interagem com os adultos aprendendo a lavar as mãos, a saber que necessita ir ao banheiro ou trocar a fralda e o professor com olhar atento orienta e explica para a criança, antecipando o que irá fazer, garantindo o respeito aos pequenos.

Na creche, as crianças tem oportunidades diversas para ampliar sua cultura. Nela são apresentadas práticas para o desenvolvimento cultural, motor, da fala, do gosto pela leitura e livros, de culturas diversificadas, das artes, enriquecendo com qualidade suas vivências e considerando os interesses dos pequenos.

Também não podemos esquecer que a interação adulto criança é muito rica neste espaço educacional, no qual o bebê reconhece e interage com o adulto em todos os momentos, seja na troca de fraldas, higiene, troca de roupas ou de alimentação, em que o professor antecipa seus movimentos, através de gestos suaves, utilizando tom de voz baixo, olhando nos olhos do bebê, buscando de forma humanizadora a resposta deles, ganhando a confiança, que manifestam através de sorrisos, movimentos de braços e pernas, demonstrando que essa relação tem um envolvimento afetivo e seguro.

Para as crianças um pouco maiores, que já conseguem interagir de forma mais efetiva, que utilizam a comunicação verbal, essa relação adulto criança passa a ser um pouco diferente, pois os interesses das crianças passam a ser

nos objetos e brinquedos. O adulto possibilita as vivências infantis, promovendo que as crianças se envolvam na atividade sugerida, de modo que possam manusear, investigar as possibilidades de cada objeto ou brinquedo, pegando, balançando, cheirando, manuseando, enfim, aproveitando até que se esgotem as possibilidades, sendo que os materiais e brinquedos devem ser oferecidos várias vezes e de diferentes modos. Podendo ser colocados em cima de tecidos, na grama, em cima de algum apoio, para que seja oportunizado formas diferentes de exploração desses materiais, pois a criança precisa estar em diferentes posições, sentado ou em pé, por exemplo, desafiando o uso dos objetos e ao movimento nos espaços.

Dessa forma, a criança aprende através da brincadeira, construindo e ampliando seus conhecimentos. Eles demonstrarão o quanto estão imersos na atividade, através do tempo de interesse e atitudes frente as situações propostas. O professor, considerando o que observou enquanto as crianças interagem com a situação proposta, pode planejar, ampliando, diversificando as experiências, proporcionando as mais diversificadas formas de aprendizado, no qual seja incluído objetos, brinquedos, brincadeiras, locais, sons, cheiros, sensações e movimentos diversificados, trazendo sempre novas possibilidades de ampliação no repertório infantil.

O tempo, os materiais e os espaços são de suma importância, entendendo que o bebê/criança, são seres ativos, que ainda não conseguem entender toda a complexidade que existe, porém através dessa interlocução que orienta nosso trabalho, podemos desenvolver em nossos pequenos as máximas possibilidades com o mundo e o meio promovendo atitudes positivas, desafiando e encorajando a interação com os sujeitos e o meio a sua volta.

Sobre o olhar para as crianças e da aprendizagem no desenvolvimento humano, Mello (2004, p.143), destaca que:

[...] antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam efetivos, os professores devem ser capazes de identificar as necessidades específicas de cada bebê/criança, adaptando suas metodologias e utilizando recursos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, conduzidas com respeito, afeto e intencionalidade pedagógica. .

A INCLUSÃO E O OLHAR DO PROFESSOR

A inclusão de bebês/crianças na educação infantil é um processo complexo e desafiador, mas é necessário e fundamental. Está prevista na LDB n. 9.394 de 1996, no PNE n. 10.172 de 2001, dentre outras que preveem que os alunos deficientes devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Houveram muitos avanços após a Declaração de Salamanca (1994), que sancionou princípios sobre as atuais políticas públicas referentes a educação especial.

A educação infantil é um direito da criança de zero a seis anos, descrita como primeira etapa da educação básica. Considerando como um direito, a inclusão se faz necessária em todos os âmbitos, garantindo qualidade e equidade para as crianças e bebês.

A escola ao ser inclusiva, desempenha um papel para que se minimizem as exclusões de todas as formas: étnicos raciais, religiosa, culturais, de gênero, econômicas, entre outras. Nelas existem desafios constantes e a necessidade de uma estrutura melhor.

É necessário um maior número de funcionários, pois existe uma sobrecarrega no trabalho desenvolvido, estrutura adequadas as necessidades como: rampas de acesso, elevadores, materiais pedagógicos adaptados, formação continuada dos profissionais das escolas para lidar com as diversidades. Não podemos considerar como algo natural as desigualdades, precisamos lutar para que não haja injustiças contra qualquer bebê/criança.

O currículo deve contemplar e oportunizar a todos os no processo de aprendizagem, portanto, a inclusão deve estar inserida e prevista nas unidades de educação infantil. Incorporando nas práticas educacionais o respeito a diversidade, atendendo a demanda de todos, incluindo e não excluindo devido a alguma particularidade dessa criança/bebê.

Sobre o olhar para as crianças e da inclusão no desenvolvimento humano, Stainback e Stainback (1999, p.408), destaca que:

[...] o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente.

A inclusão nas creches é um desafio para todos, pois faltam recursos

humanos e ainda existem preconceitos que precisam ser desmistificados. Precisamos acolher as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e as formas de expressão desses indivíduos, criando ambientes que valorizem a diversidade e estimule a convivência com as diferenças. As crianças aprendem muito umas com as outras, favorecendo o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico de todas as crianças e bebês, não apenas das que possuem alguma deficiência.

O professor pode planejar atividades acessíveis em diferentes níveis de desenvolvimento, adaptando materiais e espaços, trabalhando em parceria com as famílias e outros profissionais como terapeutas, pediatras, entre outros.

A escola é um espaço de cultura, portanto necessita combater os preconceitos e promover uma cultura de paz, respeito e empatia.

ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades devem ser lúdicas, educativas e voltadas ao desenvolvimento integral da criança:

Atividades Motoras: são importantes para desenvolver coordenação motora. Dentre elas podemos destacar: Circuitos de obstáculos com cordas, bambolês e cones, brincadeiras com música, mímica e dança: movimentos corporais com músicas.

Atividades Artísticas: com o objetivo de estimular a criatividade e expressão artística, são exemplos: Construção de fantoches e brinquedos, pinturas e desenhos livres com diversas tintas feitas a partir de flores ou frutas, giz, canetinhas, teatro, colagem de elementos da natureza, pintura com os dedos: explorar sensações e movimentos, dobradura (origami simples) para desenvolver a motricidade fina e produções artísticas.

Atividades de Linguagem: para desenvolver oralidade, escuta e pré-leitura. Como exemplos, destaco: a contação de histórias (com livros ou fantoches), rodas de conversa: sobre temas do dia a dia, brincadeiras com rimas e parlendas e manuseio de livros.

Atividades Lógico-Matemáticas: para desenvolver o raciocínio lógico e

noções de quantidade. Como exemplo podemos citar: Brincadeiras de agrupamento e classificação de objetos, Sequências lógicas com blocos coloridos, Jogos de montar (encaixe, quebra-cabeça, LEGO), Medidas com água e areia (noções de cheio, vazio, mais, menos).

Atividades de Natureza e Sociedade: com o objetivo de estimular a curiosidade sobre o mundo: Plantio de sementes e cuidado com plantas (horta), exploração da área externa com a observação de insetos e animais pequenos, brincadeiras de faz de conta sobre profissões, projetos sobre identidade, a família, o corpo, os sentidos.

Atividades Socioemocionais: Trabalhar emoções, empatia e convivência. Podemos citar: Caixa das emoções: cada criança escolhe e fala sobre um sentimento, jogos cooperativos, histórias sobre amizade, respeito e diversidade, roda da gratidão: compartilhar algo bom do dia, jogos simbólicos.

Atividades Musicais: com o objetivo de explorar sons, ritmos e coordenação: Cantigas populares e roda cantada, exploração de instrumentos musicais simples, criação de instrumentos com sucata, brincadeiras com sons do corpo (palmas, estalos).

Outras brincadeiras: Cesto do tesouros e brinquedos heurísticos, utilizando materiais diversificados e com elementos da natureza.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação continuada na Educação Infantil é essencial para garantir uma prática pedagógica de qualidade, alinhada às diretrizes curriculares e às necessidades das crianças. Ela promove o desenvolvimento profissional dos educadores e fortalece o trabalho coletivo nas instituições de ensino.

A formação continuada aprimora e atualiza pedagogicamente os profissionais da educação, no qual ajuda a compreender novas abordagens e metodologias. Contribui para o planejamento e avaliação na Educação Infantil. Também auxilia na reflexão e análise crítica sobre a prática nos espaços de convivência e de escuta das experiências vividas com os bebês e crianças. São avanços para a melhoria da qualidade do ensino, qualifica o atendimento às crianças pequenas, respeitando seu desenvolvimento integral. Aproximação com documentos oficiais e Leis vigentes. Valorização do profissional e

contribuição para o conhecimento docente. Proporciona a reflexão sobre questões importantes como: Inclusão e diversidade, desenvolvimento infantil (físico, emocional, social e cognitivo), cultura da infância e escuta sensível, práticas pedagógicas lúdicas e significativas.

Como se desenvolve a formação continuada:

Grupos de estudo e pesquisa entre os professores, seminários, oficinas e rodas de conversa, observação e análise de práticas pedagógicas e trocas de experiências entre o grupo, com mediação de coordenadores, formações em parceria com universidades ou secretarias de educação, cursos na área da educação e educação inclusiva.

Na escola podemos citar como um bom exemplo de formação continuada: As reuniões semanais com os professores para discutir textos teóricos, refletir sobre registros das crianças, planejar ações pedagógicas e promover trocas de experiências. Todas essas ações são primordiais para que as unidades de educação, tenham cada vez mais qualidade nas práticas pedagógicas e das relações estabelecidas entre crianças, educadores, famílias e comunidade.

Assim possa, garantir às crianças pequenas um atendimento que respeite seus direitos, promova seu desenvolvimento integral e valorize suas experiências e culturas. É mais do que infraestrutura, envolve relações, afetos, escuta e intencionalidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é o início da vida escolar de uma criança, representa a base para o desenvolvimento integral da criança, sendo um direito garantido por lei e fundamental para o processo da vida humana. Nestes espaços os bebês e crianças aprendem desde cedo a conviver com a diversidade, constroem a linguagem, afetividade, autonomia e identidade. O ambiente da creche deve ser acolhedor, estimulante, que respeite as diferenças.

As políticas públicas precisam ter um olhar e investimento para uma sociedade mais justa, equitativa reconhecendo a importância desses espaços, assegurando as crianças acesso à aprendizagem, cuidado e afeto desde os primeiros anos de vida. A creche é um lugar onde as famílias têm o apoio e um

lugar seguro para conseguir trabalhar, se dedicar aos estudos, etc. A escola e a comunidade precisa estar em sintonia para que as crianças e bebês se desenvolvam plenamente, pois garantem o cuidado diário com os pequenos e contribuem para o bem-estar emocional das famílias e organização da rotina familiar, pois são ambientes estruturados, com profissionais capacitados e atividades adequadas a faixa etária. E uma rede de apoio especialmente para as famílias de baixa renda, reduzindo estresse parental.

A creche proporciona junto com os pais, ao trabalhar em conjunto, na construção de hábitos, autonomia, valores desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Ainda precisamos de investimento em políticas públicas mais eficazes, que garantam não apenas o acesso à educação, mas também o suporte adequado para que as todas as crianças se desenvolvam plenamente. A educação infantil, nesse sentido, deve ser um ambiente acolhedor, que valorize as diferenças e que proporcione uma aprendizagem significativa para todos.

Condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional, acompanhamento pedagógico e apoio da gestão, professores com formação específica e formação continuada, com uma gestão democrática e participativa, que escuta os profissionais da educação, as famílias e a comunidade escolar, que construa o Projeto político-pedagógico (PPP) coletivamente, que tenha transparência e compromisso com os direitos da criança.

Embora haja avanços significativos na legislação e nas práticas pedagógicas, ainda existem obstáculos e desafios a serem superados, como a formação de educadores e a falta de recursos. Investir em creches de qualidade é, conseqüentemente, investir no fortalecimento das famílias e na construção de uma sociedade mais acolhedora, justa e equilibrada.

Reflexão importante: A qualidade não está apenas nos recursos, mas no modo como a escola acolhe, escuta, respeita e estimula as crianças a serem protagonistas da sua aprendizagem. Bem como, a parceria entre famílias, comunidade e escola é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade, afetiva e significativa. Quando há diálogo, confiança e colaboração entre ambos, o desenvolvimento das crianças se fortalece, tanto nos aspectos cognitivo, emocional e social.

É construir uma relação de cooperação e corresponsabilidade entre escola

e famílias, onde ambas participam ativamente do processo educativo, respeitando seus papéis e contribuindo para o bem-estar e a aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 14.851, de 3 de maio de 2024. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14851-3-maio-2024-795566-publicacaooriginal-171676-pl.html>

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). Educação Infantil: Enfoques em Diálogo. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

MELLO, Suely Amaral. Educação de Bebês: Cuidar e Educar para o Desenvolvimento Humano. 1. reimp. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNDIME. Fundeb pra valer faz ato com fraldas pintadas e fala em audiência pública na Câmara. Disponível em:

<https://undime.org.br/noticia/fundeb-pra-valer-faz-ato-com-fraldas-pintadas-e-fala-em-audiencia-publica-na-camara>. Acesso em:

[21/06/2025].



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE³

RESUMO

A Neuropsicopedagogia, campo interdisciplinar que integra conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia, tem se consolidado como uma ferramenta fundamental na compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dessa área no contexto educacional, destacando sua contribuição para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e formação de profissionais mais preparados. Através de revisão teórica, evidencia-se a relevância da atuação neuropsicopedagógica na construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e eficiente.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Educação; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O aprendizado humano é um processo complexo, que envolve interações contínuas e fatores: biológicos, psicológicos, cognitivos, emocionais e sociais. Com as pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e a compreensão dos mecanismos mentais, o ato de aprender, tornou-se evidente a necessidade de abordagens educacionais mais integradas, capazes de considerar a singularidade de cada ser. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia

³ Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (2009); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria,

emerge como um campo interdisciplinar abrangente, que une os conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia para promover um olhar amplo e sensível sobre o desenvolvimento e da aprendizagem.

A consolidação da Neuropsicopedagogia no cenário educacional brasileiro reflete uma mudança de paradigma, que busca ir além da simples transmissão de conteúdos e se propõe a compreender como o aluno aprende, quais são suas potencialidades e onde residem suas dificuldades. Essa abordagem possibilita não apenas a identificação precoce de transtornos e dificuldades de aprendizagem, como também a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da Neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem, destacando suas contribuições para a identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem, da valorização das diferenças individuais e a formação de profissionais mais preparados para atuar diante dos desafios da educação contemporânea.

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão teórica fundamentada em autores de referência na área, com o intuito de oferecer uma visão abrangente e crítica sobre o tema.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia tem se destacado como uma ciência interdisciplinar que busca entender como o ser humano aprende, intervindo de forma preventiva e corretiva diante de dificuldades que possam surgir ao longo da vida escolar.

Segundo Freitas (2014), a Neuropsicopedagogia permite unir o conhecimento da estrutura e funcionamento do cérebro com as práticas pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o ensino e a aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ORIGEM E CONCEITO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

A Neuropsicopedagogia surgiu devido à necessidade de compreender os processos de aprendizagens e com o avanço da Neurociência sobre a compreensão de que o cérebro é um órgão plástico, em constante transformação, profundamente influenciado pelas experiências de vida,

emoções, estímulos ambientais e relações sociais.

Santos (2014), “a Neuropsicopedagogia busca compreender como o cérebro aprende, como se dá o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano, e de que maneira as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem parte do pressuposto de que aprender não é apenas um ato mecânico, mas sim um fenômeno dinâmico, construído a partir da interação entre sujeito, meio e estímulo.”

Antunes (2012) reforça que, ao aliar os conhecimentos sobre o cérebro ao ambiente educacional, a Neuropsicopedagogia permite que educadores desenvolvam estratégias mais adequadas às características de seus alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes negligencia as dificuldades dos alunos e trata a sala de aula de forma homogênea.

ALGUNS PRINCÍPIOS INTERDISCIPLINARES:

A força da Neuropsicopedagogia está justamente em seu caráter interdisciplinar. Ela se sustenta em três grandes pilares:

Neurociência: estuda a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso, especialmente o cérebro, e sua relação com comportamentos, emoções, memória, linguagem e outros processos mentais.

Psicologia: ciência que trata dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais e das interações e na aprendizagem dos seres humanos.

Pedagogia: fornece as bases teóricas e metodológicas para o trabalho educativo, valorizando os aspectos sociais, culturais e históricos do processo de ensino-aprendizagem.

Essa articulação de saberes permite um diagnóstico mais preciso das dificuldades enfrentadas pelos alunos e orienta a construção de estratégias de intervenção que consideram o sujeito de forma integral.

A NEUROPLASTICIDADE E APRENDIZAGEM:

Um dos conceitos mais importantes para a Neuropsicopedagogia é a neuroplasticidade, que se refere à capacidade do cérebro de se modificar em resposta a estímulos e experiências. Segundo Fonseca (1995), essa

plasticidade cerebral é maior na infância, mas permanece ao longo da vida, permitindo que o cérebro se reorganize, compense perdas e desenvolva novas conexões neurais.

Essa característica oferece à educação uma perspectiva esperançosa: todos os indivíduos são capazes de aprender, desde que sejam respeitadas suas particularidades e sejam oferecidas condições adequadas de ensino. A atuação do profissional neuropsicopedagogo, nesse sentido, é fundamental para identificar o perfil cognitivo do aluno e propor intervenções que estimulem suas funções executivas atenção, memória, planejamento, tomada de decisão e favoreçam a aprendizagem significativa.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOEDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido profundamente influenciado pelos avanços nas ciências cognitivas e neurocientíficas, que têm proporcionado uma nova compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia emerge como uma área interdisciplinar que busca integrar os conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia, a fim de compreender de forma mais ampla e precisa os mecanismos envolvidos na aprendizagem, bem como propor intervenções mais eficazes diante das dificuldades que se apresentam no ambiente escolar.

Além disso, a Neuropsicopedagogia reconhece o papel fundamental das emoções e das relações interpessoais no processo de aprendizagem, alinhando-se às ideias apresentadas por Siegel (2015) em *O Cérebro que Diz Sim*. O autor destaca que o cérebro é profundamente moldado pelas experiências afetivas e pelos vínculos estabelecidos, influenciando diretamente a capacidade de aprender e se desenvolver. Dessa forma, a educação que acolhe emocionalmente o aluno e promove conexões positivas favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a saúde mental e o bem-estar, aspectos essenciais para a aprendizagem significativa.

A aprendizagem é um fenômeno complexo, influenciado por fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. Quando um estudante apresenta dificuldades de aprendizagem, é fundamental que a análise vá além do desempenho escolar isolado, considerando também aspectos como funcionamento neurológico, maturação cognitiva, ambiente familiar, afetividade e estratégias pedagógicas utilizadas. É nesse ponto que a Neuropsicopedagogia

se torna uma ferramenta valiosa para promover uma educação mais sensível às necessidades individuais dos alunos.

A importância da atuação neuropsicopedagógica se evidencia tanto na identificação precoce de dificuldades quanto na elaboração de estratégias de intervenção que respeitem os processos de desenvolvimento de cada sujeito. Além disso, essa abordagem contribui para a formação de educadores mais preparados para lidar com a diversidade presente em sala de convivência, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a relevância da Neuropsicopedagogia no processo de aprendizagem, enfatizando sua contribuição para o diagnóstico de dificuldades, para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma abordagem interdisciplinar no contexto educacional.

Diagnóstico e intervenção precoce: A atuação do neuropsicopedagogo permite identificar precocemente sinais de dificuldades ou transtornos de aprendizagem, como dislexia, TDAH, entre outros.

Promoção da aprendizagem significativa: Com base em avaliações detalhadas, é possível desenvolver métodos personalizados de ensino que favoreçam a aprendizagem real, respeitando a singularidade do sujeito.

Integração entre família, escola e saúde: A Neuropsicopedagogia promove o diálogo entre professores, pais e profissionais da saúde, favorecendo uma abordagem mais completa e eficaz para o desenvolvimento do aluno.

Formação de educadores mais preparados: A formação neuropsicopedagógica ajuda professores a compreenderem os processos mentais por trás da aprendizagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais conscientes e eficientes.

COMO A NEUROPSICOPEDAGOGIA PODE CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM

Ela permite compreender melhor como o cérebro aprende, identificar causas de dificuldades escolares e planejar intervenções personalizadas.

Ao compreender como o cérebro aprende, o profissional

neuropsicopedagogo pode atuar de forma preventiva e interventiva, adaptando métodos de ensino, fortalecendo as funções cognitivas (atenção, memória, linguagem, raciocínio), e promovendo a autoestima e o bem-estar do aluno.

Além disso, a Neuropsicopedagogia valoriza a escuta ativa, o vínculo afetivo e o olhar individualizado, elementos essenciais para um aprendizado significativo. Seu trabalho não se limita ao ambiente escolar, mas pode se estender ao contexto familiar e clínico, formando uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança, do adolescente ou mesmo do adulto em processo de aprendizagem.

Em resumo, a Neuropsicopedagogia é uma aliada poderosa da educação inclusiva e transformadora, pois reconhece que cada cérebro aprende de um jeito e que respeitar essa diversidade é o primeiro passo para ensinar com eficácia.

Abaixo as principais formas de contribuição da Neuropsicopedagogia para o processo de aprendizagem:

Compreensão do Funcionamento Cerebral na Aprendizagem

A Neuropsicopedagogia permite entender como o cérebro processa as informações, quais áreas estão envolvidas em habilidades como leitura, escrita, cálculo e memória, e como fatores como atenção, emoção e motivação interferem diretamente na aprendizagem. Exemplo: Um aluno com dificuldades de leitura pode estar com um desenvolvimento deficiente em áreas cerebrais relacionadas à linguagem, como o giro angular e o lobo temporal.

Diagnóstico de Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem

Através de avaliações neuropsicopedagógicas, é possível **identificar se a dificuldade é pedagógica, emocional ou neurológica**, ajudando no diagnóstico diferencial de condições como dislexia, TDAH, entre outros. Isso evita rótulos equivocados e permite intervenções mais eficazes e precoces.

Planejamento de Intervenções Personalizadas

Com base no perfil cognitivo e emocional do aluno, o neuropsicopedagogo pode planejar estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas do estudante. Exemplo: Adaptação de atividades com base no estilo de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico).

Apoio ao Professor e à Família

A Neuropsicopedagogia oferece suporte aos professores para compreenderem os desafios dos alunos, além de orientar as famílias sobre como contribuir com o processo de aprendizagem em casa. A atuação em rede (escola-família-profissional) fortalece o desenvolvimento integral da criança.

A atuação do neuropsicopedagogo não se limita ao aluno. Uma de suas funções mais importantes é o trabalho colaborativo com professores e famílias. Essa articulação favorece uma rede de apoio essencial ao desenvolvimento integral da criança ou adolescente.

No ambiente escolar, o profissional contribui para a formação continuada dos educadores, oferecendo orientações práticas e teóricas sobre como lidar com dificuldades de aprendizagem, como identificar sinais de alerta e como adaptar estratégias didáticas para diferentes perfis.

Já com as famílias, a escuta empática e a orientação são fundamentais para que pais e responsáveis compreendam o processo de aprendizagem de seus filhos, sem julgamentos ou cobranças excessivas. Segundo Fonseca (1995), quando há uma aliança entre escola e família, os resultados educacionais e emocionais tendem a ser mais positivos, favorecendo a autoestima e o desempenho do estudante.

Promoção de uma Educação Inclusiva e Humanizada

Ao considerar as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, a Neuropsicopedagogia promove práticas mais inclusivas, respeitando o ritmo e as peculiaridades de cada estudante. Ela reconhece que todo sujeito é capaz de aprender, desde que sejam dadas as condições adequadas.

A Neuropsicopedagogia tem como um de seus compromissos fundamentais a promoção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer que cada indivíduo aprende de maneira única, esse campo valoriza as diferenças e rompe com modelos excludentes, baseados na padronização do ensino.

A escuta ativa, o acolhimento das emoções, o respeito ao ritmo do aluno e o uso de estratégias adaptativas formam a base de uma pedagogia mais humanizada, centrada no sujeito e não apenas no conteúdo.

De acordo com Antunes (2012), ensinar com base na Neuropsicopedagogia significa olhar para o aluno não apenas como receptor de informações, mas como alguém que pensa, sente, reage e constrói significados. Essa visão amplia o papel do educador, que deixa de ser um simples transmissor de saberes e passa a ser um mediador sensível e reflexivo do processo de aprendizagem.

Formação Continuada de Educadores

A capacitação de professores com base nos princípios da Neuropsicopedagogia contribui para que eles compreendam melhor os processos mentais dos alunos, tornando seu trabalho mais eficaz e consciente. Um professor bem preparado pode prevenir dificuldades e estimular potencialidades desde os primeiros anos escolares.

Para que a Neuropsicopedagogia se torne efetiva no cotidiano escolar, é essencial investir na formação continuada de professores. Os desafios da sala de aula contemporânea marcados pela diversidade, pelas dificuldades de aprendizagem, pela presença de alunos com deficiências ou transtornos, exigem profissionais bem preparados.

A formação neuropsicopedagógica amplia o repertório do educador, permitindo que ele atue de forma mais intencional, planejada e inclusiva. Como destaca Severino (2007), o conhecimento científico aplicado à prática educativa contribui para uma atuação pedagógica mais fundamentada e eficaz.

Professores com conhecimento em Neuropsicopedagogia conseguem, por exemplo, reconhecer sinais de transtornos de aprendizagem, adaptar sua metodologia ao perfil da turma, acolher as emoções dos alunos e promover um ambiente propício ao desenvolvimento integral.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA PRÁTICA ESCOLAR E CLÍNICA

A atuação do profissional neuropsicopedagogo se desdobra em diferentes contextos, com destaque para os ambientes escolar e clínico, que se complementam no atendimento ao sujeito em processo de aprendizagem. Ambos os espaços demandam um olhar sensível, técnico e multidisciplinar, com foco na prevenção, avaliação, intervenção e acompanhamento contínuo das dificuldades de aprendizagem.

No contexto escolar, o neuropsicopedagogo trabalha de forma integrada à

equipe pedagógica e ao corpo docente, oferecendo suporte técnico e teórico na compreensão das dificuldades de aprendizagem e no planejamento de estratégias pedagógicas adaptadas.

Entre suas funções dentro da escola, destacam-se:

Observação e análise do comportamento escolar dos alunos, identificando sinais precoces de dificuldades cognitivas, emocionais ou comportamentais;

Apoio aos professores na elaboração de planos de ensino que respeitem as diferentes formas de aprender;

Orientação à coordenação pedagógica, promovendo um olhar interdisciplinar sobre o processo educativo; Realização de encontros com famílias, com o objetivo de orientar e estabelecer parcerias no acompanhamento do aluno;

Organização de espaços de formação continuada, contribuindo para a capacitação do corpo docente.

Além disso, a atuação dentro da escola favorece a intervenção em tempo hábil, evitando que dificuldades não tratadas evoluam para quadros mais complexos de evasão, repetência ou baixa autoestima.

No campo clínico, a Neuropsicopedagogia assume um papel mais direcionado à avaliação diagnóstica e ao atendimento individualizado. Nessa abordagem, o profissional recebe o sujeito em um ambiente acolhedor, onde realiza escuta ativa, coleta de dados familiares, históricos escolares e aplica instrumentos de avaliação específicos que permitem mapear as dificuldades apresentadas.

É comum que o atendimento clínico esteja voltado para:

Crianças com dificuldades persistentes de leitura, escrita, matemática ou concentração;

Alunos com suspeitas de transtornos como dislexia, disgrafia ou TDAH;

Casos em que a queixa escolar está associada a fatores emocionais ou psicossociais.

Com base na avaliação, o neuropsicopedagogo elabora um plano de

intervenção personalizado, com atividades específicas que estimulem as funções cognitivas deficitárias, como atenção, memória, linguagem, percepção e raciocínio.

Vale destacar que o trabalho clínico não substitui o papel do professor ou da escola, mas atua de forma complementar, com foco no fortalecimento das habilidades do sujeito e na mediação entre os ambientes que ele frequenta.

INTERDISCIPLINARIDADE E TRABALHO EM REDE

Um dos princípios centrais da Neuropsicopedagogia é a interdisciplinaridade. A aprendizagem humana não pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva. Por isso, o trabalho do neuropsicopedagogo é enriquecido pela parceria com outros profissionais, como: Psicólogos; Fonoaudiólogos; Terapeutas ocupacionais; Psicopedagogos; Neuropediatras e Psiquiatras infantis.

Essa atuação em rede fortalece a intervenção, proporcionando um olhar integral sobre o sujeito e garantindo que diferentes áreas do seu desenvolvimento sejam acompanhadas. No caso de estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA), por exemplo, a intervenção neuropsicopedagógica pode ajudar a promover avanços na comunicação, no desenvolvimento da linguagem e na socialização, em conjunto com profissionais da saúde.

EDUCAÇÃO INFANTIL E NEURODESENVOLVIMENTO

Na educação infantil, a Neuropsicopedagogia contribui de forma preventiva, atuando no acompanhamento do neurodesenvolvimento das crianças. As primeiras experiências escolares são decisivas para a formação das bases cognitivas e emocionais que sustentam o processo de alfabetização e demais etapas da vida escolar.

O profissional pode ajudar a identificar sinais de atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades motoras, desatenção excessiva ou comportamentos incompatíveis com a faixa etária. Quando observadas de forma precoce, essas questões podem ser trabalhadas com mais sucesso, evitando consequências mais graves no futuro.

Além disso, a intervenção na educação infantil favorece: O estímulo ao brincar como forma de aprendizagem;

A mediação de conflitos emocionais;

A orientação para o desenvolvimento de funções executivas, como controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia representa um importante avanço na compreensão do processo de aprendizagem, por meio de uma abordagem integradora entre a Neurociência, a Psicologia e a Pedagogia. Ao reconhecer que o aprender é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, essa área promove práticas mais humanizadas, eficazes e inclusivas.

A atuação do profissional neuropsicopedagogo possibilita não apenas a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, mas também a construção de intervenções pedagógicas personalizadas, voltadas ao desenvolvimento integral do sujeito. Além disso, favorece o diálogo entre escola, família e saúde, constituindo uma rede de apoio essencial para o sucesso educacional do aluno.

A formação continuada de educadores com base na Neuropsicopedagogia contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, permitindo que professores compreendam melhor os processos mentais envolvidos na aprendizagem e estejam mais preparados para lidar com as diversidades. Dessa forma, a Neuropsicopedagogia não deve ser vista apenas como um recurso adicional no contexto escolar, mas como uma aliada fundamental para transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais e aprender de acordo com suas singularidades.

Investir na formação de profissionais dessa área e na aplicação de seus princípios no cotidiano escolar é um passo decisivo rumo a uma educação mais justa, equitativa e centrada nas reais necessidades dos aprendentes.

Além dos aspectos cognitivos e pedagógicos, é fundamental reconhecer a importância das emoções e das relações humanas no processo de aprendizagem. Conforme destaca Siegel (2015), em *O Cérebro que Diz Sim*, o cérebro humano é profundamente influenciado pelas experiências emocionais e pelos vínculos afetivos, que podem potencializar ou dificultar o aprendizado. Dessa forma, a Neuropsicopedagogia, ao integrar conhecimentos das neurociências, psicologia e pedagogia, reforça a necessidade de uma educação que acolha o aluno em sua totalidade, respeitando suas emoções, suas singularidades e suas relações, para promover um aprendizado efetivo e duradouro. Assim, investir nessa abordagem interdisciplinar significa não apenas favorecer o desenvolvimento intelectual, mas também o bem-estar emocional e social dos aprendizes, contribuindo para uma educação mais humanizada, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A neurociência e a aprendizagem. Campinas: Papyrus, 2012.

BASTOS, Maria Tereza da Costa. Psicopedagogia e práticas inclusivas: contribuições para a educação de sujeitos com TEA. São Paulo: Wak Editora, 2017.

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, n. 5, p. 8–12, jan. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/16736>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FONSECA, Victor da. Psicopedagogia: uma abordagem psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Evani. Neuropsicopedagogia aplicada à educação: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Márcia L. Neuropsicopedagogia: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEGEL, Daniel J. O cérebro que diz sim: neurociência e a construção das relações humanas. São Paulo: Editora Rocco, 2015.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

USO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES: LIMITES SAUDÁVEIS E ESTRATÉGIAS PARA O COTIDIANO

EDENISE GUTIERRES FERREIRA DUARTE⁴

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais e a ampla disponibilidade de dispositivos eletrônicos transformaram profundamente os hábitos de crianças e adolescentes, especialmente no que se refere ao tempo de exposição a telas. Embora o uso moderado de recursos digitais possa trazer benefícios à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, o uso excessivo tem sido associado a prejuízos significativos na saúde física e mental dos jovens. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do tempo de tela na infância e adolescência, com ênfase em aspectos como sono, saúde mental, desempenho escolar e comportamento social. A partir de uma revisão crítica da literatura científica recente, discutem-se os riscos relacionados ao uso desregulado de dispositivos eletrônicos, bem como estratégias para a promoção de limites saudáveis no ambiente familiar e escolar. A discussão busca contribuir para a construção de práticas educativas e preventivas que favoreçam o desenvolvimento equilibrado de crianças e adolescentes na era digital.

Palavras-chave: Dispositivos eletrônicos; Crianças e adolescentes; Saúde mental e sono; Neurociência.

INTRODUÇÃO

A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo transformou profundamente as

⁴ Graduação em Pedagogia pela UCB Universidade Castelo Branco (2009); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Inez Menezes Maria,

formas de comunicação, aprendizagem e lazer, especialmente entre crianças e adolescentes. Dispositivos eletrônicos como smartphones, tablets, computadores e televisores tornaram-se elementos centrais na vida de jovens em diferentes contextos sociais e culturais. Essa realidade trouxe inegáveis benefícios, mas também impôs desafios significativos, sobretudo quando se considera o uso prolongado e sem supervisão desses recursos.

O conceito de tempo de tela refere-se ao número de horas diárias em que o indivíduo permanece exposto a telas digitais, seja para fins recreativos, educacionais ou sociais. Embora o uso moderado e orientado desses dispositivos possa contribuir para o desenvolvimento cognitivo e o acesso à informação, o uso excessivo tem sido cada vez mais associado a impactos negativos sobre a saúde física e emocional. Estudos recentes apontam que longos períodos diante das telas influenciam diretamente o sono, a saúde mental, os hábitos alimentares, a prática de atividades físicas e o desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Na infância e adolescência, fases cruciais para o desenvolvimento global, a exposição precoce e desregulada a dispositivos eletrônicos pode comprometer habilidades socioemocionais, reduzir o tempo dedicado a interações presenciais e provocar quadros de irritabilidade, ansiedade e déficit de atenção. Além disso, há evidências de que a exposição a telas antes de dormir afeta negativamente a qualidade e a duração do sono, interferindo na aprendizagem e no rendimento acadêmico.

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais transformaram profundamente a maneira como crianças e adolescentes aprendem, se comunicam e se divertem. A presença constante desses equipamentos digitais se tornou parte integrante do cotidiano de muitas famílias, promovendo entretenimento, aprendizado e conexão. No entanto, esse uso excessivo e desregulado tem levantado preocupações entre especialistas da saúde, educação e psicologia, principalmente pelos impactos observados no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos jovens.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso de telas por crianças e adolescentes a partir de uma abordagem baseada na neurociência do desenvolvimento, com ênfase nos conceitos apresentados por Daniel J. Siegel e Tina Payne Bryson no livro *O Cérebro da Criança* (2012) e outros autores que falam sobre esse assunto. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como o uso desmedido de dispositivos digitais pode interferir na construção cerebral em formação, e propor estratégias práticas para que famílias e

educadores estabeleçam limites saudáveis no dia a dia.

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender os efeitos do uso de dispositivos eletrônicos sobre a saúde e o comportamento de crianças e adolescentes, assim como desenvolver estratégias eficazes para o estabelecimento de limites saudáveis, visando à promoção de um desenvolvimento mais equilibrado na era digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

A evolução das tecnologias digitais modificou significativamente o modo como crianças e adolescentes interagem com o mundo, afetando não apenas seus comportamentos cotidianos, mas também processos cognitivos, emocionais e sociais. O crescente acesso a dispositivos eletrônicos como celulares, tablets, computadores e televisores facilitou a imersão precoce de jovens no ambiente digital, ampliando o chamado tempo de tela, ou seja, o número de horas diárias em que um indivíduo permanece exposto a conteúdos mediados por telas.

Pesquisas apontam que o uso excessivo e desregulado dessas tecnologias pode trazer prejuízos relevantes para o desenvolvimento infantojuvenil. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2021) destaca que o uso prolongado de telas está associado a impactos negativos como distúrbios do sono, sedentarismo, obesidade, irritabilidade, dificuldades de socialização, ansiedade, depressão e déficit de atenção. De acordo com Stiglic e Viner (2019), a exposição excessiva a dispositivos eletrônicos contribui para a redução da duração e da qualidade do sono, principalmente pela interferência da luz azul na secreção de melatonina, o que pode prejudicar a aprendizagem e o desempenho escolar.

No contexto educacional, Cliff et al. (2019) evidenciam que crianças e adolescentes com mais de duas horas diárias em atividades recreativas frente às telas tendem a apresentar menor desempenho escolar, principalmente em habilidades como leitura, escrita e matemática. Esses autores apontam que o tempo dedicado às telas geralmente substitui atividades cognitivamente enriquecedoras, como a leitura e o brincar ao ar livre, comprometendo o desenvolvimento global.

Além do impacto cognitivo, o uso abusivo de telas também afeta a saúde mental. Twenge e Campbell (2018) demonstram que adolescentes que passam muitas horas em redes sociais apresentam maiores índices de sintomas

depressivos, ansiedade e isolamento social. Esses sintomas, por sua vez, podem influenciar negativamente o engajamento e a participação em atividades escolares, aumentando o risco de evasão e baixo rendimento.

Importante destacar que o impacto do tempo de tela não é uniforme e depende do tipo de conteúdo consumido, do contexto de uso (educacional ou recreativo), da supervisão dos responsáveis e das rotinas estabelecidas (American Academy of Pediatrics [AAP], 2016). Por isso, o desafio está em promover um uso equilibrado e orientado, que maximize os benefícios das tecnologias e minimize seus riscos.

Nesse sentido, a escola, em parceria com a família, desempenha papel essencial na mediação do uso das telas, seja por meio de políticas educacionais que limitem o uso inadequado, seja pelo incentivo a atividades alternativas que promovam a socialização, o exercício físico e o desenvolvimento emocional saudável (Domingues et al., 2020).

Assim, compreender o impacto do uso abusivo de dispositivos eletrônicos sobre crianças e adolescentes é fundamental para a formulação de estratégias que promovam limites saudáveis e garantam o desenvolvimento integral desses indivíduos e que é necessário a orientação ou supervisão de adultos.

O DESENVOLVIMENTO CEREBRAL E A EXPOSIÇÃO ÀS TELAS

Durante a infância e adolescência, o cérebro está em constante desenvolvimento e reestruturação. A neurociência contemporânea mostra que essa fase da vida é marcada por intensa plasticidade neural, sendo fundamental que as experiências vivenciadas promovam a integração entre as diferentes áreas cerebrais. Segundo Siegel e Bryson (2012), o equilíbrio emocional e a capacidade de autorregulação dependem da conexão entre o cérebro emocional (hemisfério direito e cérebro inferior) e o cérebro racional (hemisfério esquerdo e cérebro superior).

As interações humanas significativas como o brincar simbólico, o diálogo afetivo, a convivência familiar e a resolução de conflitos são essenciais para fortalecer essas conexões. Quando substituídas por longos períodos em frente às telas, essas experiências são reduzidas, comprometendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, atenção, controle de impulsos e tolerância à frustração.

Além disso, os estímulos rápidos e altamente atrativos das telas digitais tendem a ativar áreas mais primitivas do cérebro, relacionadas a reações

impulsivas e imediatas, em detrimento das regiões superiores responsáveis por reflexão, planejamento e tomada de decisões. Isso explica, por exemplo, a irritabilidade, agitação e baixa tolerância à espera observadas em crianças que passam muitas horas expostas a telas.

OS DESAFIOS DO COTIDIANO DIGITAL

Com a crescente digitalização da vida cotidiana, muitos cuidadores se deparam com o desafio de equilibrar a conveniência dos dispositivos com a necessidade de oferecer um ambiente emocionalmente nutritivo e adequado ao desenvolvimento infantil. Para muitas famílias, as telas funcionam como uma alternativa prática para entreter ou acalmar as crianças. No entanto, o uso frequente desse recurso pode criar um padrão de dependência e substituição de experiências fundamentais.

A adolescência, por sua vez, traz novos riscos: a hiperconectividade, o excesso de estímulos, a pressão por comparação nas redes sociais e a vulnerabilidade ao cyberbullying impactam diretamente o bem-estar mental dos jovens. Estudos indicam relações entre o uso intensivo de redes sociais e o aumento de quadros de ansiedade, depressão e distúrbios do sono (SBP, 2019).

LIMITES SAUDÁVEIS: A NEUROCIÊNCIA COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO DIGITAL

O livro *O Cérebro da Criança* oferece uma base prática para a construção de estratégias que respeitem o desenvolvimento cerebral e emocional da criança. A partir das 12 estratégias propostas por Siegel e Bryson (2012), é possível estabelecer limites com empatia, consistência e presença afetiva. A seguir, destacam-se algumas dessas estratégias adaptadas ao contexto digital:

Conectar para redirecionar: antes de impor um limite, é importante acolher o desejo da criança, reconhecendo sua frustração e, em seguida, propor uma alternativa. Por exemplo: “Eu sei que você quer continuar jogando, mas agora é hora do nosso jantar. Depois podemos retomar.”

Nomear para domar: verbalizar as emoções ajuda a criança a compreendê-las e autorregular-se. Dizer “Você está bravo porque quer assistir mais um episódio, e eu entendo isso” pode ajudar a reduzir a resistência.

Mova o corpo para mudar a mente: o excesso de telas pode inibir o movimento físico, essencial para o equilíbrio emocional e cognitivo. Atividades como esportes, dança ou passeios ao ar livre devem ser incentivadas como formas de regulação emocional.

Modelar o comportamento: o exemplo dos adultos é determinante. Se os pais estão sempre conectados, é provável que as crianças reproduzam esse padrão. Estabelecer “momentos sem tela” em família como durante as refeições ou antes de dormir, reforça hábitos saudáveis.

Estabelecer rotinas claras: crianças funcionam melhor com previsibilidade. Definir horários específicos para o uso de telas, intercalados com outras atividades, favorece o desenvolvimento da autorregulação.

Essas estratégias, baseadas no funcionamento cerebral, mostram que o problema não está no uso da tecnologia em si, mas na forma como ela é introduzida e mediada no cotidiano familiar. O uso consciente, equilibrado e acompanhado pode, inclusive, ser um aliado no processo educativo.

IMPACTOS DO USO DE TELAS EM BEBÊS

O uso de telas por bebês (crianças até 2 anos de idade) tem sido objeto de preocupação crescente devido aos efeitos negativos sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2021), a exposição precoce e prolongada a dispositivos eletrônicos pode prejudicar a aquisição de habilidades fundamentais na primeira infância, como o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de atenção e a interação social.

Estudos indicam que bebês expostos a telas têm menor tempo de interação direta com os pais e com o ambiente, fator essencial para o estímulo sensorio-motor e emocional (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015). Além disso, a exposição excessiva às telas pode interferir na qualidade do sono, já que a luz azul emitida pelos dispositivos pode suprimir a produção de melatonina, dificultando o estabelecimento de rotinas adequadas de descanso (Hale & Guan, 2015).

Por esses motivos, o American Academy of Pediatrics (AAP, 2016) recomenda que crianças menores de 18 meses evitem o uso de dispositivos eletrônicos, exceto para videochamadas com familiares. Para crianças entre 18

e 24 meses, o uso deve ser muito limitado e sempre acompanhado por um adulto que auxilie na compreensão do conteúdo. Já para crianças entre 2 e 5 anos, o tempo máximo recomendado é de 1 hora por dia, com conteúdos de alta qualidade e supervisão ativa dos responsáveis.

COMO A ESCOLA PODE AJUDAR AS FAMÍLIAS

Embora os bebês ainda não estejam diretamente inseridos no contexto escolar, as creches, pré-escolas e demais instituições de educação infantil podem desempenhar papel fundamental no apoio às famílias para o uso consciente das telas. Algumas estratégias incluem:

Orientação e sensibilização: Promover palestras, workshops e encontros com pais e responsáveis para informar sobre os riscos do uso precoce e excessivo de telas, baseando-se em evidências científicas atuais.

Produção e distribuição de materiais educativos: Criar guias simples, cartilhas e vídeos explicativos que esclareçam recomendações de tempo de tela, qualidade dos conteúdos e alternativas para o entretenimento saudável da criança.

Incentivo ao brincar e à interação presencial: Estimular nas famílias a valorização de atividades lúdicas, a leitura compartilhada e o contato direto com o ambiente e pessoas, que são fundamentais para o desenvolvimento do bebê.

Parceria para estabelecimento de rotinas: Ajudar as famílias a estabelecerem horários consistentes para sono, alimentação, brincadeiras e, se for o caso, o uso controlado de telas, de modo a garantir equilíbrio e segurança no cotidiano infantil.

Capacitação dos profissionais: Preparar educadores e cuidadores para identificarem sinais de uso inadequado de telas em crianças e para orientarem os pais de forma acolhedora e eficaz.

Assim, a escola, ao dialogar com as famílias, contribui para a construção de um ambiente saudável, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês e evitando os riscos associados ao uso precoce e abusivo de dispositivos eletrônicos, visto que o desenvolvimento neuropsicomotor, emocional e social do bebê depende fundamentalmente da qualidade das interações humanas e do ambiente físico, elementos que as telas não podem substituir.

IMPACTOS FÍSICOS ALÉM DO SONO

O uso excessivo de dispositivos digitais por crianças e adolescentes está frequentemente associado a alterações no sono, como insônia, dificuldade de iniciar o sono e redução da qualidade do descanso noturno. No entanto, os efeitos físicos vão além das consequências noturnas e abrangem diversos sistemas do organismo em desenvolvimento.

SEDENTARISMO E OBESIDADE

O tempo prolongado diante das telas reduz o envolvimento em atividades físicas espontâneas e estruturadas, como brincar ao ar livre, correr, andar de bicicleta ou participar de esportes coletivos. A inatividade física, associada a hábitos alimentares inadequados (como comer enquanto se está diante da televisão ou jogando), contribui para o aumento de casos de sobrepeso e obesidade infantil, além de disfunções metabólicas como hipertensão e resistência à insulina (SBP, 2019).

PROBLEMAS POSTURAIS E DORES MUSCULOESQUELÉTICAS

A postura mantida durante longos períodos em frente a telas pode provocar dores no pescoço, ombros e coluna, além de contribuir para o desenvolvimento precoce de desvios posturais, como hiper cifose e escoliose. O uso inadequado de celulares e tablets, especialmente em posições curvadas e prolongadas, também sobrecarrega articulações e músculos, afetando a saúde musculoesquelética desde a infância.

SAÚDE OCULAR

A exposição intensa e contínua à luz azul emitida por telas digitais pode causar fadiga ocular, visão turva, ressecamento dos olhos e dores de cabeça. A chamada síndrome da visão de computador, já comum em adultos, tem sido cada vez mais relatada em crianças e adolescentes, principalmente após o aumento do ensino remoto durante a pandemia. Além disso, estudos apontam uma possível relação entre o uso intenso de telas e o aumento de casos de

miopia infantil.

AFETIVIDADE E EXPRESSÃO CORPORAL REDUZIDA

O tempo excessivo em atividades digitais reduz as oportunidades de envolvimento corporal, contato físico, toque, brincadeiras interativas e expressões faciais, importantes para o desenvolvimento afetivo e sensorial. Segundo Siegel e Bryson (2012), essas experiências são fundamentais para integrar o corpo e o cérebro em formação, promovendo equilíbrio emocional, autorregulação e consciência de si.

ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS PARA DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

O estabelecimento de limites saudáveis no uso de telas deve considerar as diferentes fases do desenvolvimento infantil e juvenil. Cada etapa apresenta características cognitivas, emocionais e sociais distintas que exigem abordagens específicas. A seguir, são apresentadas estratégias práticas com base nos princípios do livro *O Cérebro da Criança* (Siegel & Bryson, 2012), adaptadas para três grandes grupos etários.

- Crianças de 0 a 5 anos: desenvolvimento sensório-motor e afetivo

Características da fase: Cérebro em formação acelerada, forte necessidade de vínculo com adultos presentes, comunicação não verbal predominante (expressões, toque, gestos), aprendizado por meio da exploração do ambiente.

Recomendações e estratégias:

Evitar o uso de telas antes dos 2 anos, conforme orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).

Priorizar interações cara a cara, brincadeiras físicas e leitura compartilhada.

Quando o uso de telas ocorrer, que seja sempre acompanhado por um adulto, com diálogo ativo (co-viewing).

Usar a estratégia "Conecte-se e redirecione": acolher o interesse da criança e oferecer uma alternativa sensorial (como brinquedos, água, areia ou pintura).

Reforçar rotinas previsíveis sem o uso de telas, especialmente antes do sono.

- Crianças de 6 a 12 anos: fase da autorregulação e alfabetização emocional

Características da fase: Início da compreensão lógica e sequencial (uso do cérebro esquerdo), capacidade crescente de compreender regras e limites, interesse por jogos, vídeos e redes sociais adaptadas à idade.

Recomendações e estratégias:

Estabelecer regras claras e consistentes sobre tempo e tipo de conteúdo.

Criar acordos visuais ou quadros de rotina, envolvendo a criança na construção dos limites (isso reforça o cérebro superior).

Usar a estratégia “Nomear para domar”: validar frustrações e ensinar vocabulário emocional.

Estimular atividades físicas e criativas como alternativas ao tempo de tela.

Supervisionar os conteúdos assistidos, discutindo mensagens, emoções e comportamentos observados.

- Adolescentes (13 a 18 anos): fase de autonomia e identidade Características

da fase: Cérebro superior em desenvolvimento, mas ainda imaturo, forte busca por identidade e pertencimento social, maior exposição a redes sociais, influenciadores e conteúdos digitais, tendência a resistir a imposições rígidas.

Recomendações e estratégias:

Estimular o uso consciente e reflexivo das telas, incentivando o adolescente a avaliar os impactos em seu bem-estar.

Promover diálogos abertos, evitando julgamentos, e usando a estratégia “Ver o palco da mente” (ajudar o jovem a perceber o que sente, pensa e faz).

Estabelecer limites negociados, com justificativas claras (por exemplo: "o uso até tal hora ajuda a manter o sono e o foco").

Incentivar atividades presenciais, esportes, leitura e convivência social fora do ambiente digital.

Ser exemplo: pais e educadores devem modelar comportamentos equilibrados com tecnologia.

IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO ATIVA E DA PRESENÇA CONSCIENTE

Em todas as faixas etárias, é fundamental que o uso da tecnologia seja mediado de forma afetuosa, presente e consciente. Os adultos exercem papel fundamental na construção da autorregulação digital. Como reforçam Siegel e Bryson (2012), crianças precisam de adultos que ajudem a integrar emoções, corpo e pensamento e isso se dá no contato direto, não na substituição pelas telas.

PERSPECTIVAS FUTURAS E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

A relação entre crianças, adolescentes e tecnologia tende a se tornar ainda mais complexa nos próximos anos, diante do avanço acelerado da inteligência artificial, realidade aumentada, ambientes imersivos (como o metaverso) e plataformas educacionais cada vez mais interativas. Se por um lado essas inovações oferecem recursos promissores para a educação, o desenvolvimento cognitivo e a inclusão digital, por outro, colocam novos desafios à saúde mental, emocional e física da infância.

Estudos recentes apontam que as tecnologias emergentes terão papel crescente no cotidiano educacional e social das crianças. Ferramentas de aprendizado adaptativo, assistentes virtuais e ambientes gamificados tendem a ocupar espaço nas salas de aula e nos lares, o que exige preparo técnico e emocional de pais, professores e profissionais da saúde.

Diante desse cenário, surgem novas questões éticas e pedagógicas:

Como garantir que essas ferramentas respeitem o ritmo do desenvolvimento cerebral da criança?

De que forma a inteligência artificial pode ser usada com responsabilidade no processo formativo?

Qual o impacto da realidade virtual no senso de identidade e pertencimento

dos adolescentes?

Além disso, o aumento da automação e da hiperconectividade levanta preocupações quanto à dependência emocional e comportamental das telas, sobretudo quando substituem interações humanas e experiências concretas. Segundo Siegel e Bryson (2012), o cérebro em desenvolvimento precisa de estímulos sensoriais reais, conexões interpessoais e narrativas vividas, o que não pode ser plenamente suprido por ambientes virtuais, por mais sofisticados que sejam.

No entanto, as perspectivas futuras também abrem oportunidades para inovação na mediação do uso das telas, com o surgimento de tecnologias voltadas para o bem-estar digital. Aplicativos de controle parental mais inteligentes, plataformas que incentivam pausas, rastreamento do tempo de uso e jogos educativos que favorecem o raciocínio crítico são exemplos de ferramentas que, quando bem aplicadas, podem atuar como aliadas dos adultos no processo educativo.

Outro avanço promissor está no campo da tecnologia emocional, que busca desenvolver softwares e interfaces capazes de reconhecer emoções humanas e promover experiências mais empáticas e autorreguladas. Quando associadas a práticas baseadas em neurociência, essas inovações podem favorecer o autoconhecimento, a gestão emocional e o aprendizado ético- digital.

DESAFIOS E COMPROMISSOS ÉTICOS

À medida que a tecnologia se torna mais onipresente, cabe à sociedade, em especial aos profissionais da saúde, da educação e das famílias, manter um olhar crítico e comprometido com o desenvolvimento integral da criança. O futuro digital precisa ser construído com responsabilidade, equilíbrio e, sobretudo, humanidade.

O conhecimento sobre o funcionamento do cérebro infantil, como propõem Siegel e Bryson, deve ser usado como base para orientar políticas públicas, currículos escolares e ações familiares que integrem o mundo digital de forma saudável à infância. Nesse cenário, inovação e cuidado não podem ser vistos como opostos, mas como complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de telas por crianças e adolescentes é um tema urgente e multifacetado, que exige atenção dos cuidadores, educadores e da sociedade como um todo. A neurociência nos mostra que o cérebro em desenvolvimento é altamente sensível ao ambiente, e que o excesso de estímulos digitais pode comprometer processos essenciais de aprendizagem, empatia e regulação emocional.

No entanto, com informação, presença afetiva e estratégias fundamentadas, é possível estabelecer limites saudáveis que protejam o desenvolvimento infantil sem negar os benefícios que a tecnologia pode oferecer. A chave está no equilíbrio: proporcionar vivências reais, conexões humanas e experiências que nutram corpo, mente e emoções. Além da saúde emocional e cognitiva, o bem-estar corporal depende de experiências reais, movimento e interação com o ambiente. As consequências do excesso de tempo de tela não são apenas invisíveis ou comportamentais; elas afetam diretamente o corpo em crescimento, demandando ações educativas e preventivas.

A tecnologia não é, em si, uma vilã. Seu impacto dependerá de como, quanto e para quem ela é utilizada. As perspectivas futuras apontam para um mundo cada vez mais conectado, e a preparação das novas gerações para navegar nesse ambiente de forma consciente, crítica e equilibrada será uma das grandes tarefas educativas do século XXI.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS – AAP. Media and young minds. *Pediatrics*, v. 138, n. 5, p. e20162591, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CLIFF, D. P. et al. Associations between objectively measured physical activity and academic performance in children and adolescents: a systematic review. *Sports Medicine*, v. 49, n. 3, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01148-5>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DOMINGUES, F. R. et al. Estratégias escolares para limitar o uso de dispositivos eletrônicos e promover hábitos saudáveis: uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 1, p. 55–72, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250106>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HALE, L.; GUAN, S. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, v. 21, p.

50–58, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RADESKY, J.; SCHUMACHER, J.; ZUCKERMAN, B. Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, v. 135, n. 1, p. 1–3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SIEGEL, D. J.; BRYSON, T. P. O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. Uso de mídias digitais por crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 39, p. e2021010, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2021010>. Acesso em: 15 jul. 2025.

STIGLIC, N.; VINER, R. The effects of screen time on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open*, v. 9, n. 1, p. e023191, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>. Acesso em: 15 jul. 2025.

TWENGE, J. M.; CAMPBELL, W. K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, v. 12, p. 271–283, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>. Acesso em: 15 jul. 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

COZINHANDO COM AFETO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS A PARTIR DO ATO DE COZINHAR COLETIVAMENTE

MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA ⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o projeto “Cozinhando com Afeto – Memórias de uma cozinha coletiva”, desenvolvido com turmas de 4º ano da E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues, situada em Campo Belo - SP, no primeiro semestre de 2025. A proposta buscou recuperar aprendizagens essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais a partir da vivência prática e afetiva da cozinha como espaço pedagógico, tendo como público-alvo 26 estudantes de uma turma. Partindo do pressuposto psicopedagógico de que toda criança é um sujeito-aprendente capaz de aprender e da crítica de Maria Helena Souza Patto sobre a produção do fracasso escolar, o artigo defende que experiências significativas e emocionalmente envolventes podem transformar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. O projeto demonstrou que, ao envolver o corpo, os sentidos, a memória e a coletividade, a aprendizagem se torna concreta, relevante e duradoura.

⁵ 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 Chiquinha Rodrigues e de Ensino Infantil na Escola Gaivota.
mahfideles@gmail.com

Palavras-chave: aprendizagem significativa; sujeito-aprendente; fracasso escolar; interdisciplinaridade; ensino na prática.

ABSTRACT

This article aims to present the project *"Cooking with Affection – Memories from a Collective Kitchen"*, developed with 4th-grade classes at E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues during the first semester of 2025. The initiative sought to recover essential learning in the areas of Portuguese Language, Mathematics, and Natural Sciences through the practical and affective experience of the kitchen as a pedagogical space. Grounded in the psychopedagogical premise that every child is a learning subject capable of learning, and drawing on Maria Helena Souza Patto's critique of the production of school failure, this article argues that meaningful and emotionally engaging experiences can transform the teaching-learning process, especially in contexts of social vulnerability. The project demonstrated that when learning involves the body, the senses, memory, and collectivity, it becomes concrete, relevant, and enduring.

Keywords: meaningful learning; learning subject; school failure; interdisciplinarity; learning through practice.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se dá de maneira fragmentada, descontextualizada ou dissociada da realidade concreta dos estudantes. Ao contrário, crianças aprendem quando se reconhecem nos processos, quando se emocionam, quando encontram sentido no que fazem e são consideradas em sua totalidade — como sujeitos ativos, sensíveis, históricos e singulares. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Com base

nessa compreensão, estruturou-se o projeto “Cozinhando com Afeto – Memórias de uma Cozinha Coletiva”, desenvolvido com uma turma de 4º ano da E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues, situada em Campo Belo - SP, no ano de 2025. A proposta, nascida da prática docente da autora como professora regente da turma 4ºB, emerge como resposta pedagógica situada em um território socialmente vulnerável, onde as marcas da desigualdade histórica se manifestam cotidianamente nos percursos escolares das crianças.

O projeto tem como ponto de partida uma crítica ao modelo tradicional de ensino, muitas vezes centrado na transmissão de conteúdos abstratos e descolados das vivências concretas dos estudantes. Inspirado na teoria histórico-cultural, especialmente nos aportes de Lev Vygotsky (1984; 1989), e dialogando com autores como Madalena Freire, Maria Helena Souza Patto e Sara Paín, a experiência buscou ressignificar o processo de ensino e aprendizagem a partir de práticas interdisciplinares, sensoriais e afetivas. A cozinha, nesse contexto, foi compreendida não apenas como espaço funcional, mas como território simbólico e educativo — um lugar de memória, de corporeidade, de afeto e de construção coletiva de saberes.

Ao eleger o cozinhar como eixo formativo, o projeto visou tornar tangíveis conteúdos curriculares frequentemente abordados de forma abstrata nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Mais do que executar receitas, as crianças foram convidadas a experienciar o conhecimento com o corpo, com os sentidos e com o outro, ativando processos mentais superiores por meio da mediação e da prática socialmente situada. Como aponta Paín (1992), a criança é um sujeito-aprendente, ou seja, um ser ativo na construção do conhecimento, e não um recipiente passivo a ser preenchido. Nesse sentido, o projeto valorizou a singularidade de cada estudante, respeitando seus ritmos, saberes prévios, interesses e modos de participação.

Trabalhar com a cozinha foi também uma estratégia política e pedagógica de resistência. Em um cenário marcado por turmas altamente heterogêneas, com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, e frente aos efeitos das

desigualdades sociais sobre a escolarização das infâncias, o projeto buscou romper com a lógica de exclusão que estrutura o fracasso escolar. Como denuncia Maria Helena Souza Patto (1990), a escola muitas vezes contribui para a produção social do fracasso ao desconsiderar os contextos culturais, familiares e econômicos das crianças das classes populares. Nesse sentido, a proposta do “Cozinhando com Afeto” representa uma brecha — um gesto pedagógico de insurgência — que inscreve a prática como espaço de reinvenção da escola pública e de valorização das infâncias invisibilizadas.

Cozinhar, portanto, foi mais do que uma metáfora para aprender: foi um ato político, pedagógico e afetivo. A experiência mostrou que a escola pode (e deve) ser lugar de vida, de prazer, de vínculo e de produção de sentido. Por meio da articulação entre prática culinária, conteúdo escolar e mediação dialógica, o projeto demonstrou que é possível ensinar e aprender de forma significativa, mesmo em contextos de profunda vulnerabilidade social. A proposta revelou que o conhecimento escolar se torna potente quando mobiliza o corpo, a emoção e o afeto.

Partindo desse horizonte, o presente artigo busca analisar as contribuições pedagógicas do projeto “Cozinhando com Afeto”, destacando sua dimensão interdisciplinar, crítica, inclusiva e formadora. Ao articular teoria e prática, conteúdo e experiência, escola e território, o projeto convida a repensar os modos de ensinar e aprender na educação pública, reafirmando o papel da escola como espaço de invenção, justiça e transformação social.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A concepção teórico-metodológica que embasa o projeto articula-se à teoria histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como processo dinâmico, situado e mediado. Para Vygotsky (1984), o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura. Sua constituição psíquica se dá através das interações sociais, nas quais a linguagem, os signos e os

instrumentos culturais operam como mediadores entre o mundo externo e a atividade interna do pensamento. Nesse sentido, o conhecimento não é algo que se transmite ou se deposita, mas que se constrói na e pela ação dialógica e simbólica entre sujeitos.

O autor afirma que:

“O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades (...) elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (VYGOTSKY, 1989, p. 94-95).

Essa citação ilustra a centralidade da experiência cotidiana na construção do conhecimento escolar. Ao ignorar os saberes prévios, a escola distancia-se dos estudantes, tornando-se um espaço de exclusão simbólica. O projeto “Cozinhando com Afeto” busca romper com essa lógica ao incorporar as práticas culturais dos estudantes — como cozinhar — ao currículo, conferindo-lhes centralidade no processo educativo.

A COZINHA COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO, AFETIVO E CIENTÍFICO

A escolha da cozinha como eixo articulador do projeto pedagógico não foi aleatória. Ela resulta do reconhecimento de que os espaços escolares devem refletir a vida e a cultura dos sujeitos que os habitam. Na perspectiva histórico-cultural, o ambiente educativo é concebido como espaço potencializador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desde que propicie experiências significativas, contextualizadas e mediadas.

A cozinha é, por excelência, um lugar de confluência: entre tradição e inovação, entre linguagem verbal e não verbal, entre técnica e afeto, entre corpo e pensamento. Trata-se de um espaço simbólico onde memórias familiares são atualizadas, onde se aprende com o outro e onde o erro não é condenável, mas oportunidade de descoberta. Nesse cenário, cozinhar assume status de prática pedagógica potente, interdisciplinar e formadora, rompendo com a fragmentação curricular e com o ensino desvinculado da realidade.

Na unidade escolar em questão, destaca-se a presença da “Cozinha Experimental” — um ambiente pedagógico especialmente equipado com utensílios e eletrodomésticos essenciais à realização de variadas práticas culinárias, como geladeira, forno, fogão, liquidificador, panelas, entre outros. A existência desse espaço foi fundamental para a concepção e o desenvolvimento do projeto, por oferecer condições materiais adequadas à articulação entre teoria e prática, favorecendo uma aprendizagem concreta, sensorial e interdisciplinar.

Como sintetizam Miguel e Vilela (2008, p. 109), ao abordar a compreensão de matemáticas, ampliando a concepção tradicional do que seria o “saber matemático”,

[...] essa mudança de referencial é fundamental para se compreender as matemáticas como construções sociais de grupos que possuem suas práticas específicas de linguagem e atividades e usam-nas para organizar suas experiências no mundo.[...]

Essa perspectiva foi materializada no projeto por meio de seis experiências culinárias distintas, nas quais os estudantes participaram da escolha das receitas, do planejamento das etapas e da execução das atividades. Cada estudante recebeu um caderno de receitas, que funcionou como dispositivo de registro, memória e autoria. Nesse caderno, eram anotadas as quantidades, os ingredientes, o modo de preparo e a avaliação de cada

estudante das receitas realizadas, cabendo ali as anotações acerca das dificuldades, as percepções e as adaptações feitas durante as aulas. Mais do que um instrumento técnico, esse caderno foi um lugar de enunciação: um texto vivo, que refletia o processo formativo e autoral de cada sujeito.

INTERDISCIPLINARIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O projeto foi intencionalmente desenhado para articular diferentes campos do saber, promovendo situações de aprendizagem integradas, sensoriais e cognitivamente ricas. No campo da Língua Portuguesa, as receitas foram trabalhadas como gênero textual, abordando aspectos como o uso do modo imperativo, a sequencialidade, a coesão e a função social do texto instrucional. As produções escritas dos alunos foram mediadas de modo a enfatizar o interlocutor real, reforçando o vínculo entre linguagem e pensamento, como defende Vygotsky.

Em Matemática, conceitos muitas vezes apresentados de forma abstrata — como frações, medidas, proporções e unidades de tempo — foram vivenciados concretamente, em situações práticas de manipulação de ingredientes e de controle do tempo de preparo. Ao realizar operações de divisão para partilhar a receita entre os colegas ou ao ajustar as quantidades proporcionalmente para diferentes porções, os estudantes mobilizaram conhecimentos matemáticos de forma significativa e funcional.

No campo das Ciências da Natureza, a culinária revelou-se terreno fértil para a experimentação de conceitos físicos e químicos. Observações sobre mudanças de estado físico (sólido, líquido, gasoso), reações irreversíveis (como a cocção de massas) e diferenciação entre misturas homogêneas e heterogêneas foram realizadas a partir da experiência. As práticas também permitiram abordar, com base no “Guia Alimentar para a População Brasileira” (2024), a classificação dos alimentos em *in natura*, processados e ultraprocessados, gerando reflexões críticas sobre alimentação, saúde e consumo consciente.

O PAPEL DO ERRO E O PENSAMENTO CIENTÍFICO

Uma das experiências mais emblemáticas do projeto foi a tentativa frustrada de preparar um pudim de tapioca. A primeira execução falhou, pois a receita eleita para a execução com a turma não previa a etapa de hidratação da tapioca. A análise coletiva do erro, o levantamento de hipóteses, a busca por novas fontes e a reformulação do procedimento expressaram, de maneira concreta, o exercício do método científico. A retificação da receita e o sucesso da segunda tentativa mostraram aos estudantes que a aprendizagem não ocorre apenas pela repetição, mas pela experimentação, pelo erro e pela reflexão crítica.

Essa vivência exemplifica um dos princípios fundamentais da pedagogia vygotskiana: o erro não é fracasso, mas parte integrante do processo de construção de conhecimento. Trata-se de uma ruptura com a lógica meritocrática da escola tradicional, que penaliza o erro e valoriza apenas o acerto. Na perspectiva do projeto, o erro é acolhido como pista, como sinal de que o sujeito está em movimento, elaborando, transformando, aprendendo.

INSTRUMENTALIZAÇÃO, CORPOREIDADE E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

As atividades também proporcionaram aos estudantes o contato direto com instrumentos e utensílios específicos — balanças digitais, colheres medidoras, facas, raladores, liquidificadores — promovendo a alfabetização científica e tecnológica a partir do uso responsável e compreensivo desses recursos. A manipulação de diferentes tipos de cortes (cubos, tiras, rodela) levou a discussões sobre tempo de cozimento, conservação dos nutrientes e apresentação estética dos pratos, integrando saberes técnicos, científicos e artísticos.

O corpo, nesse processo, não foi esquecido. Ao contrário, foi convocado em sua totalidade: olhos, mãos, olfato, paladar e tato estiveram em constante

diálogo com o pensamento. Essa corporeidade ativa foi fundamental para a aprendizagem sensorial, promovendo a internalização de conceitos por meio da experiência concreta, em uma espécie de “epistemologia dos sentidos”.

AFETIVIDADE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A afetividade, como destaca Vygotsky (1984), é inseparável da cognição. O projeto “Cozinhando com Afeto” demonstrou, na prática, como o envolvimento emocional dos estudantes potencializa os processos de aprendizagem. Crianças que apresentavam dificuldades no processo de escolarização formal encontraram, na cozinha, um lugar de protagonismo, reconhecimento e sucesso. Algumas se destacaram na leitura de receitas, outras na execução técnica, na liderança, na mediação de conflitos ou na organização do grupo.

Essa valorização das múltiplas inteligências, dos saberes prévios e das práticas culturais favoreceu um ambiente de educação inclusiva, no qual cada sujeito pôde ser reconhecido em sua singularidade. Mais do que aprender conteúdos escolares, os estudantes aprenderam sobre si, sobre o outro e sobre o mundo — objetivos centrais de uma formação verdadeiramente integral.

COMUNICAÇÃO, AUTORIA E CIRCULAÇÃO DOS SABERES

Outro aspecto importante foi o estímulo à produção audiovisual, por meio da elaboração de vídeos e roteiros de apresentação das receitas. Essa dimensão comunicacional promoveu o desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da capacidade argumentativa. Os estudantes organizaram falas, adequaram o vocabulário, refletiram sobre os procedimentos e compartilharam suas descobertas com a comunidade escolar e familiar.

As famílias, por sua vez, relataram um maior envolvimento das crianças com a culinária doméstica, a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis e o desejo de reproduzir as receitas aprendidas na escola. Essa ampliação do alcance do projeto revela o papel da escola como espaço formador de sujeitos críticos, participativos e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Cozinhando com Afeto – Memórias de uma Cozinha Coletiva” reafirma a potência da escola pública como espaço de invenção pedagógica, formação integral e resistência à lógica excludente que ainda permeia grande parte das práticas educativas. Ao propor uma vivência interdisciplinar e sensível em torno da cozinha, o projeto demonstrou que é possível ensinar e aprender de forma significativa, ancorando o conhecimento na experiência concreta, na corporeidade e na mediação cultural.

As crianças envolvidas passaram a apresentar uma postura científica diante das tarefas propostas, especialmente no que se refere à precisão na medição dos ingredientes, ao uso intencional de instrumentos e à formulação de hipóteses para solucionar desafios que emergiram durante os preparos. Como ilustra a tentativa frustrada — e depois bem-sucedida — de fazer o pudim de tapioca, os estudantes puderam vivenciar o erro não como fracasso, mas como parte indissociável do processo de aprendizagem e do pensamento científico. Nesse percurso, retomaram suas hipóteses, debateram com os colegas, replanejaram os procedimentos e efetivamente tentaram novamente, até atingir o êxito. Como sustenta Vygotsky (1989), o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá por meio da mediação e da interação social — exatamente o que se evidenciou nas trocas entre os pares, nas tomadas de decisão coletivas e nas reconstruções dos caminhos percorridos.

Mais do que executar receitas, as crianças foram autoras de seus processos de aprendizagem, ativando a linguagem, a cooperação, o afeto e a intencionalidade no fazer. Como defende Pain (1992), o sujeito-aprendente constrói seu saber a partir da ação e da reflexão, e não por assimilação passiva. As práticas culinárias serviram como território de conhecimento e subjetivação, onde a matemática, por exemplo, deixou de ser apenas um conteúdo escolar para se tornar um saber vivido — medido em colheres, partilhado em frações, calculado em tempos de forno — como afirma Jacobik (2014) ao discutir as práticas socioculturais matemáticas em contextos significativos.

A cozinha escolar foi compreendida como espaço pedagógico, simbólico e político. Nela, os estudantes desenvolveram competências cognitivas e socioemocionais, fortaleceram vínculos e puderam ser reconhecidos por seus saberes e modos singulares de participação. O erro, nesse ambiente, deixou de ser penalizado para ser acolhido como potência, revelando o quanto o ambiente escolar pode ser transformado quando se parte do respeito aos sujeitos que o habitam. Como ensina Madalena Freire (2017), educar exige escuta, corpo presente e um fazer pedagógico que se inscreve na vida concreta das crianças.

Além disso, o projeto evidenciou que a aprendizagem torna-se mais potente quando o conhecimento escolar dialoga com os saberes populares e as práticas culturais dos sujeitos. Como argumenta Maria Helena Souza Patto (1990), é urgente romper com uma escola que ignora os contextos de vida das crianças das classes populares, produzindo fracasso escolar como fenômeno social. Neste projeto, o fracasso foi substituído pela aposta no encontro, na experimentação e na criatividade.

A articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação também foi tensionada, como propõem Sampaio e Silva (1998), ao valorizar registros autorais, falas espontâneas, reformulações práticas e construções coletivas como formas legítimas de avaliação da aprendizagem. A cada receita, as crianças não apenas manipulavam alimentos, mas reelaboravam conceitos, questionavam procedimentos, ampliavam seu vocabulário científico e reforçavam sua autonomia.

O projeto, enfim, reafirma o que Paulo Freire (1996) ensinou com contundência, afirmando que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. A cozinha, nesse caso, foi esse lugar de produção coletiva de saberes, onde paladar e ciência se misturaram com alegria, crítica e afeto. Como também nos alertam Miguel e Vilela (2008), práticas pedagógicas que mobilizam a cultura matemática de forma situada e significativa são estratégias de democratização do saber e de enfrentamento das desigualdades educacionais.

A escola pública precisa, pode e deve ser esse espaço onde a ciência e o afeto caminham juntos; onde o corpo pensa e a mente sente; onde o erro é bem-vindo e o conhecimento, uma conquista coletiva. “Cozinhando com Afeto” não foi apenas um projeto didático, mas um manifesto pedagógico por uma educação inclusiva, crítica e encantadora.

Neste gesto, seguimos, como educadoras e educadores, convocadas e convocados a alimentar não só corpos, mas consciências — a nutrir um outro modo de ensinar e aprender que respeite a infância em sua inteireza, que celebre os saberes populares e que acredite, radicalmente, na potência da escola como território de transformação social.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alicia. **O sujeito e a aprendizagem**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

JACOBİK, Guilherme Santinho. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas: entre contextos escolares e extraescolares**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319161>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. **Práticas escolares de mobilização de cultura matemática**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PAIN, Sara. **A função do professor no processo de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 7. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; SILVA, Zoraide Faustini. **A articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensinar e aprender: reflexões e criação*. v. 2, versão preliminar. São Paulo: CENPEC, maio 1998.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 119-134, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200014>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.



FAUESP

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA