EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 94 | 30 DE SETEMBRO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

A VEZ DA VOZ DOCENTE...
P. 105

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I...
P. 154

A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO
P. 379



Ensinar com Propósito

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 94, (Setembro/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

Bibliotecário Responsável:
Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB - 8/ 8972

E-mail:
biblioteca@fce.edu.br
revista@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos
Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.
É permitida a reprodução total, ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

ALISON DA SILVA /SABELLA BISPO FERREIRA /LETÍCIA SERAFIM DE JESUS/NICOLAS FERMINO DE SALES /VITÓRIA CAROLINA DA SILVABISPO 8
MESA DE NEGÓCIOS

ANA CARLA DA SILVA/ ANNA BEATRIZ VICENTE INACIO DA SILVA /EMILY DE OLIVEIRA DESTRO /GIOVANNA ISABELLY DE FIGUEIREDO NERI/ PYETRO FREIRE DOS SANTOS 21
CAOS GERENCIAL: UMA FERRAMENTA INOVADORA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LIDERANÇA E GESTÃO

ANA MARIA DE OLIVEIRA VALENÇA ROCHA 31
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E SEUS REFLEXOS NO DESEMPENHO ESCOLAR INFANTIL

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO 42
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MOTORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

BRUNO DOS ANJOS SANTOS /ISABELLA CASTRO DA SILVA /ISABELLY ALVES DA SILVA / KAUÃ BITENCOURT QUEIROZ ARAÚJO /RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA 54
TEMA: JOGO - GESTÃO DE RISCO TOTAL E OPORTUNIDADES NO MUNDO EMPRESARIAL

CARLOS HENRIQUE GOMES ARAÚJO /GIOVANNI ENZO LIMA UBEDA /JAKSON DA SILVA LIRA /KAIO RODRIGUES VENTURA /LARYSSA RAMOS DA SILVA. 69
TUDO OU NADA: UM JOGO DE ESTRATÉGIA E TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES 84
A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO E COMBATE DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

DANIELA VEIGA RODRIGUES 94
A RELAÇÃO FUNDAMENTAL ENTRE AS ATIVIDADES DA POLÍCIA MILITAR E OS DIREITOS HUMANOS

DÉBORA RAVACHE MARIALVA 105
A VEZ DA VOZ DOCENTE: PROBLEMAS VOCAIS E CUIDADOS PARA A PRESERVAÇÃO DO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

ELIANA TENÓRIO SAMPAIO 116
RELIGIÃO E MODERNIDADE

EMANUELLE BRUNA DA SILVA GOMES /GIOVANA ADRIANA DA SILVA SILVÉRIO / ISABELLA FELIPE TAVARES /MARYANA SOUZA DA SILVA BRITO /RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA 131
ARRISQUE ADM

EMANUELLE SILVA RODRIGUES 142
A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

EZEQUIEL SOARES VIEIRA 154
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I:; ESTRATÉGIAS PARA O PRIMEIRO ANO

FERNANDA CUNHA SOARES 164
O BRINCAR NO SEU CONTEXTO PEDAGÓGICO: ; A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCO DONISETE LEANDRO DA SILVA /PAULO HENRIQUE ARRUDA 178
O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E A REALIDADE BRASILEIRA

GABRIELLY OLIVEIRA PAIVA /JOÃO PEDRO BEZERRA DE SOUZA /PEDRO HENRIQUE

ROSA SAMPAIO /SARAH SOUZA MUNIZ /VICTOR MENESES DE JESUS 190
SIMULO: JOGO DE ESTRATÉGIA EMPRESARIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

GENILDA BARBOSA ARAUJO 202
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IARA ROBERTA ALVES DE PAULA 213
O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

JACKSON LUIZ DE FRANÇA 226
O CONCEITO DE LUGAR E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENSINO DE GEOGRAFIA

JAMILLY CALDEIRA 238
O DIÁLOGO ENTRE CORTES NACIONAIS E A CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: REFLEXOS NO DIREITO BRASILEIRO

JAQUELINE CRISTINA VELOSO DOS SANTOS 252
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

JHONATA APARECIDO FARIA 266
A RESSIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA: DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A ASSISTÊNCIA SOCIAL

JOÃO ENZO DA SILVA VALGAS /JOÃO PEDRO BOMFIM LOURENÇO DA SILVA /RODRIGO

CARDOSO DE OLIVEIRA /THAYNÁ SILVA PAULO /YAGO MEIRELES GOYA 276
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: O IMPACTO DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EMPRESARIAIS

KHAYAM RAMALHO DA SILVA SOUSA /MICHELLE ASATO JUNQUEIRA /NARA CRISTINA

BATISTA SAMPAIO 288
O REFERENCIAL CRÍTICO NA FILOSOFIA DO DIREITO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE NORMATIVISMO, CULTURALISMO E A TEORIA TRIDIMENSIONAL

LEANDRO DE MELO FRANCO /MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA 299
MELHORIA NO CONTROLE DE QUALIDADE E PADRONIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS ORTOPÉDICOS

LISANDRA BRUNA DA SILVA PORTO /MICHELLE ASATO JUNQUEIRA 308
A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO 321
TRAMAS E INTERCONEXÕES NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: ANTIDISCRIMINAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA 332
DIÁRIO DE BORDO COMO MEIO DE REFLEXÃO E REPLANEJAMENTO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO

MARLI MAGALHÃES. 344
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

MATHEUS ALVES /RENAN SILVA DE ARAÚJO /THICIANE SILVA DE SOUSA /RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA 355
ECOFORDISMO: GESTÃO SUSTENTÁVEL NA LINHA DE MONTAGEM

MEIRI DE CÁSSIA RAMOS 368
O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA. 379
A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

NILMA LUCE VIANA BERTON 392
A MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA. 401
A NEUROPSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

SARA FERREIRA ALVES. 411
FORMAÇÃO DE HABILIDADES CARTOGRÁFICAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SHEILA CLARO DOS SANTOS 423
A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

SIDNEY COSTA DE ARRUDA 438
A POSSIBILIDADE DE REQUERER A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA

SILVANA APARECIDA BUENO PEREIRA AUGUSTO. 448
LETRAMENTO NA SALA DE AULA

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS 461
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR EMANUEL DANTAS DA SILVA 474
ENTRE DADOS E DOCÊNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA



MESA DE NEGÓCIOS

ALISON DA SILVA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

ISABELLA BISPO FERREIRA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

LETÍCIA SERAFIM DE JESUS

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

NICOLAS FERMINO DE SALES

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

VITÓRIA CAROLINA DA SILVA BISPO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como finalidade apresentar um jogo desenvolvido em sala de aula, por um grupo de estudantes do primeiro ano do ensino médio, com foco na capacidade de administrar e negociar usando o raciocínio lógico e a cooperação entre os jogadores. Este jogo traz como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades onde os estudantes, não só em administração, possam utilizar novas técnicas e formas de resolver questões específicas do meio empresarial. Para conquistar esses objetivos, foi usada uma fundamentação teórica onde se usa, principalmente, o estímulo do raciocínio e o trabalho em equipe, podendo apresentar diferentes classificações de profissionais em um mesmo jogo. Foi utilizada uma pesquisa qualitativa e experimental, onde o jogo foi aplicado a alguns alunos e ao final, os mesmos responderam a uma pesquisa para melhor aprimoramento do jogo. Os resultados deste estudo possibilitaram a percepção de novos interesses e formas de pensar e agir mediante a situações difíceis, que requerem muita atenção. Foi concluído que este jogo permitiu aos estudantes, uma nova forma de aprender, sem precisar materiais de apoio, mas usando apenas o conhecimento dos envolvidos mediante a sua compreensão do meio empresarial.

Palavras-chave: Administrar; Empresarial; Raciocínio; Negociação.

INTRODUÇÃO

Desde sempre, os jogos fizeram parte da vida dos seres humanos, sendo somente jogos físicos ou mentais, mas que com a “era da tecnologia”, foram ficando cada vez mais digitalizados e atualizados, abrangendo temáticas para diversas faixas etárias e gostos distintos. Na atualidade, percebe-se uma crescente demanda de jogos, principalmente os digitais. Pesquisas apontam que 73,9% dos brasileiros jogam algum tipo de jogo digital (PGB Pesquisa Game Brasil), e o público-alvo, surpreendentemente, são os adultos entre 30 e 34 anos representando 16,2%, em seguida, com 14,6% o público entre 20 e 24 anos e também os de 20 à 24 anos.

Mas apesar dos jogos digitais estarem conquistando muita visibilidade e importância, os jogos físicos demonstram também uma grande relevância e vem se destacando no meio escolar, estando muito presentes em salas de aulas de diferentes matérias. A maioria deles tenta ensinar de uma forma mais dinâmica e divertida aos estudantes, que demonstram um grande interesse nesse modelo de aprendizagem.

A implementação de novas atividades em escolas, tem gerado um aumento significativo no nível de interesse dos estudantes em aprender. Com o modelo de ensino original, os estudantes, muitas vezes, não se sentem motivados aos estudos mas, quando surgem novas atividades, a curiosidade e criatividade deles os motivam a aprender.

Apesar de mostrar um grande crescimento nas escolas, a incorporação de jogos em sala de aula também tem o seu lado negativo. Dentre todos os motivos, os principais são: dispersão dos alunos, falta de recursos (recursos para os jogos físicos, equipamentos e internet para os online), indisciplina dos estudantes.

O lado negativo dessa prática, não afeta na sua proposta, os professores estão cada vez mais empenhados em trazer novas atividades para os estudantes, que por sua vez, mostram um ótimo desenvolvimento, seja na construção e aplicação dos jogos ou jogando os jogos indicados.

Este artigo se trata de um jogo desenvolvido em sala de aula, por cinco estudantes da ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão, que fizeram o jogo baseando-se na ideia de envolver a administração e a negociação com um jogo físico, desenvolvendo uma dinâmica profissional com várias possibilidades de ações, principalmente o público entre 15 e 30 anos. Tem como objetivo geral explorar a capacidade de administrar ou negociar por meio de um jogo de administração. Seus objetivos específicos são:

- Transformar a habilidade de administrar e negociar em algo natural, utilizando um jogo de tabuleiro como base;
- Estimular os jogadores a desenvolver mentalmente questões complexas que podem encontrar no meio administrativo;
- Trazer de forma dinâmica, situações de raciocínio e o trabalho entre mais indivíduo.



DEFINIÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos de tabuleiro são atualmente caracterizados como uma atividade de entretenimento que envolve um tabuleiro e peças para ser realizada efetivamente (CONCEITOS, 2024).

Origem dos Jogos de Tabuleiro

O primeiro jogo de tabuleiro mais antigo conhecido foi criado na África, visto que os exemplares mais velhos foram descobertos em tumbas egípcias. Esse jogo é o Mancala, datado de cerca de 7 mil anos antes de Cristo, no continente africano (ELFOS CIA, 2023).

Principais Jogos de Tabuleiro Datados Antes de Cristo

A análise dos jogos de épocas passadas permite traçar uma linha do tempo que revela a evolução das regras, dos materiais e dos temas ao longo dos anos. Para compreender essa evolução, é fundamental considerar a história dos jogos de tabuleiro e observar como essas práticas lúdicas se transformaram, passando de formas arcaicas a modelos contemporâneos.

Senet: Criado no Egito, o Senet é um dos jogos de tabuleiro mais antigos conhecidos, datam de aproximadamente 3100 a.C. O jogo é jogado em um tabuleiro de 30 casas e envolve duas pessoas que movem suas peças com base em lançamentos de dados. Além de ser uma forma de entretenimento, o Senet possuía significados espirituais, refletindo a jornada para a vida após a morte e frequentemente associado a rituais funerários. Pesquisas indicam que o jogo pode ser visto como uma metáfora para os desafios da vida e da morte, contribuindo para seu valor cultural (LUDUSCIENCE, 2024).

Mancala: Criado na África, o Mancala é um dos jogos de tabuleiro mais antigos jogados no mundo, com origens que remontam a cerca de 7.000 a.C. O jogo é jogado em um tabuleiro que possui vários buracos, onde sementes ou pedras são movimentadas de acordo com regras específicas. Além de ser uma atividade recreativa, o jogo é muitas vezes utilizado para ensinar habilidades matemáticas e de planejamento. O Mancala é visto como uma metáfora (EDUCADOR BRASIL ESCOLA, 2024). Esses jogos tiveram suas influências entre os jogos de tabuleiro e alguns, até nos dias atuais, são usados como referência ou até mesmo ainda jogados.

A Evolução dos Jogos de Tabuleiro

A evolução dos jogos de tabuleiro pode ser analisada por meio de duas abordagens principais. A primeira abordagem considera as modificações nas regras e na jogabilidade ao longo do tempo. Um exemplo notável é o Chaturanga, que, ao se disseminar pelos territórios da Índia, China, Pérsia e, posteriormente, Europa, sofreu diversas alterações que refletiam as características culturais de cada região (XADREZEAD, 2023).

Essas adaptações não apenas alteraram a mecânica do jogo, mas também influenciaram as interações sociais e estratégicas entre os jogadores. A segunda abordagem enfoca a adaptação dos jogos às necessidades e interesses do público ao longo das épocas. No século XIX, jogos como Monopoly e Jogo da Vida se destacaram, espelhando o contexto social e econômico da época, incluindo a ascensão do capitalismo e as dinâmicas familiares. Já na década de 1970, Dungeons & Dragons emergiu como um fenômeno cultural entre jovens e adultos, introduzindo elementos de narrativa e fantasia e incentivando a imaginação e a colaboração (COPAG, 2024).

Além das mudanças na jogabilidade, os temas abordados pelos jogos de tabuleiro também evoluíram. Historicamente, muitos jogos eram centrados em temas educacionais e religiosos, refletindo os valores e práticas da sociedade da época. Com o passar do tempo, esses temas se transformaram, tornando-se mais voltados para o entretenimento, com narrativas que engajam e divertem os jogadores, abordando questões contemporâneas e universais.

Como os Jogos de Tabuleiro Ensinam Administração

Os jogos de tabuleiro que ensinam administração são considerados um dos métodos mais importantes, senão o mais im-

portante, no ensino de Política de Negócios em sua dimensão prática de treinamento (DANTE PINHEIRO, 1988).

BENEFÍCIOS DOS JOGOS DE TABULEIRO NO ENSINO

Pensamento Crítico

Os jogos de tabuleiro geralmente envolvem a análise de cenários complexos, nos quais os jogadores devem avaliar as opções antes de tomar uma decisão. Essa prática promove o desenvolvimento do pensamento crítico (COVIL DOS JOGOS, 2021).

Tomada de Decisão

Nos jogos, os participantes frequentemente enfrentam escolhas estratégicas que afetam diretamente o desenvolvimento da partida. No ensino, isso proporciona aos alunos a oportunidade de praticar a tomada de decisões de maneira estruturada (COVIL DOS JOGOS, 2021).

Trabalho em Equipe

Muitos jogos de tabuleiro são cooperativos ou exigem comunicação e cooperação entre os jogadores. Essa característica favorece o trabalho em equipe, fortalecendo habilidades sociais e colaborativas (COVIL DOS JOGOS, 2021).

Resolução de Problemas

Os jogos desafiam os participantes a superar obstáculos ou resolver problemas complexos de acordo com regras específicas. Essa prática simula situações reais de resolução de problemas, estimulando a criatividade e o raciocínio lógico (COVIL DOS JOGOS, 2021).

TEORIAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A JOGOS

Construtivismo

O construtivismo defende que o conhecimento é construído ativamente pelos indivíduos à medida que interagem com o mundo que os rodeia. No contexto educacional, isso significa que os alunos constroem a compreensão ao resolver problemas, refletir sobre suas experiências e interagir com outras pessoas (EDUCA, 2020).

Aprendizagem Experiencial

A aprendizagem experiencial baseia-se na ideia de que aprender é um processo cíclico que envolve quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa (EDUCA, 2020).

IMPACTO NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Liderança

Os jogos de tabuleiro educativos estimulam e desenvolvem habilidades importantes, como comunicação verbal, raciocínio lógico, atenção, concentração e interação social. Além disso, favorecem o respeito, a paciência entre os jogadores e a valorização das diferenças presentes na sociedade em que vivemos (MÉTODO SUPERA, 2024).

Negociação

Os jogos de negócios em uma organização servem como ferramentas no processo de aprendizagem, encontrando soluções para as necessidades dos funcionários e envolvendo as pessoas no processo de tomada de decisão, incentivando, assim, a criatividade (MÉTODO SUPERA, 2024).

Planejamento Estratégico

Os jogos de tabuleiro modernos nos ajudam a compreender que o pensamento estratégico vem antes do planejamento estratégico. Através dos Eurogames, desenvolvemos competências intelectuais e cognitivas relacionadas com o pensamento estratégico, e utilizamo-las em situações simuladas e realistas (MÉTODO SUPERA, 2024).

Estudos de Caso e Pesquisas Relevantes

Os jogos de tabuleiro são uma abordagem promissora para a educação em gestão, especialmente quando se procuram métodos de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Não substituem os métodos tradicionais, mas são um excelente complemento, proporcionando um espaço seguro para experimentar e desenvolver as competências de gestão necessárias em um ambiente corporativo (Milanesa, 2024).

PROCEDIMENTOS

METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de aspectos quantitativos apresenta como o jogo desenvolvido foi submetido a uma série abrangente de testes para avaliar a eficácia das suas mecânicas e a qualidade geral da jogabilidade. Esses testes tinham como objetivo analisar o desempenho do jogo em condições práticas, com a participação de diversos jogadores, e identificar pontos que demandam melhorias ou ajustes. A avaliação focou na funcionalidade das mecânicas e no impacto delas na experiência dos jogadores. Além da análise técnica, o feedback dos participantes foi essencial para orientar modificações que aprimoram a experiência geral, alinhando o jogo às expectativas do público-alvo.

População e amostra

A amostra foi composta por 29 alunos, distribuídos entre diferentes turmas do ensino médio, incluindo membros da equipe de desenvolvimento. Todos os participantes jogaram ao menos uma vez, e alguns repetiram as partidas para fornecer um retorno mais detalhado. A distribuição dos alunos foi: dez alunos do 2º M; seis do 2º PIA; cinco do 3º A; quatro do 1º PIB; e quatro do 1º M. Essa diversidade permitiu uma análise abrangente das diferentes perspectivas e contribuiu para um melhor entendimento das variáveis envolvidas na experiência do jogo.

Instrumentos de coleta

Os dados foram coletados principalmente por meio de um formulário online disponibilizado aos participantes após os testes. Inicialmente, considerou-se o uso de questionários impressos, mas optou-se pelas ferramentas digitais, como o Google Forms, devido à facilidade de distribuição e ao acesso remoto. O formato digital permitiu uma coleta mais eficiente e uma análise rápida, uma vez que as respostas foram automaticamente organizadas e armazenadas. Essa escolha facilitou o manejo das informações e a obtenção de insights importantes para o aprimoramento do jogo.

Procedimentos

No início da coleta, a equipe avaliou a possibilidade de usar formulários em papel, porém, devido à quantidade de avaliações, adotou-se o método digital por ser mais eficiente. Durante os testes, constatou-se que o manual de instruções, inicialmente sucinto, apresentava dificuldades de compreensão por parte de alguns alunos. O manual foi, então, ampliado para melhor clareza, embora tenha causado certa confusão devido à leitura incompleta pelos participantes, sendo enfatizada a importância de sua leitura integral. Observou-se também grande variação no tempo das partidas, que oscilaram entre menos de cinco minutos a quase 40 minutos. Reformulações nas mecânicas foram realizadas para equilibrar a jogabilidade, resultando em partidas com duração média entre 20 e 30 minutos.

Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada seguindo todos os procedimentos estabelecidos previamente para garantir a confiabilidade, a precisão e a validade das informações obtidas. Todo o processo foi conduzido de forma sistemática, de modo que cada etapa contribuiu para a construção de um conjunto de dados sólido e confiável, essencial para a análise e interpretação dos resultados.

Durante a realização da coleta

Foram observados e registrados diferentes parâmetros relacionados ao tema do trabalho, levando em consideração aspectos relevantes que pudessem influenciar os resultados finais. Cada variável estudada foi cuidadosamente monitorada, garantindo que as medições fossem precisas e representativas da realidade analisada. Para isso, foram utilizados instrumentos e métodos adequados a cada tipo de análise, como medidores, questionários, observações diretas ou qualquer recurso necessário para a obtenção de informações confiáveis.

Os dados coletados foram registrados de forma detalhada, evitando omissões ou registros incompletos. Posteriormente, todas as informações foram organizadas em gráficos, o que facilitou a visualização das tendências, das variações e das relações existentes entre os elementos analisados. Essa organização também permitiu uma comparação mais clara entre os diferentes resultados obtidos em cada etapa da coleta.

Durante a coleta, foi possível perceber variações entre os resultados obtidos em diferentes

momentos ou sob diferentes condições. Essas variações foram analisadas com atenção, pois forneceram pistas importantes sobre os fatores que poderiam influenciar os resultados, como mudanças no ambiente, diferenças na aplicação dos métodos ou comportamento das amostras analisadas. A identificação desses fatores contribuiu para uma interpretação mais precisa e detalhada dos dados.

Procedimentos de análise

O projeto teve início com a formação das equipes, etapa fundamental para estabelecer as bases do trabalho colaborativo. Nas primeiras aulas, foram realizadas discussões abertas sobre as ideias iniciais, possibilitando que todos os membros contribuíssem com suas perspectivas. Essa interação não foi apenas uma oportunidade para troca de sugestões, mas também um momento decisivo para que cada integrante compreendesse seu papel e responsabilidade no desenvolvimento do projeto. A dinâmica colaborativa promoveu um ambiente de trabalho harmonioso, no qual o respeito às ideias dos colegas e a troca de experiências foram essenciais.

Após a troca rica de ideias, o grupo avançou para a transformação dessas sugestões em um jogo funcional. Até então, todas as discussões e brainstormings permaneceram no campo teórico, sem que nenhuma ideia tivesse sido materializada fisicamente. A transição do conceito para a prática ocorreu por meio de um processo intenso de exploração, no qual foram analisadas diversas mecânicas e formas de jogabilidade. Buscou-se identificar aquelas que melhor se adequassem à proposta original, considerando aspectos como fluidez, imersão e capacidade de engajamento dos jogadores.

Protótipo

Após a idealização dos elementos essenciais, a equipe iniciou o desenvolvimento de um protótipo simples. Essa fase foi de extrema importância, pois permitiu testar as mecânicas implementadas até então. Os testes práticos foram fundamentais para identificar falhas, lacunas e oportunidades de melhoria. Um dos principais desafios enfrentados foi o equilíbrio da dificuldade do jogo, buscando criar uma experiência desafiadora, mas sem tornar as partidas longas, cansativas ou frustrantes. O feedback obtido durante os testes possibilitou ajustes nas regras e nas mecânicas, alinhando o jogo às expectativas dos participantes. Paralelamente, a equipe continuou a implementar novas mecânicas para tornar o jogo mais dinâmico e divertido.

Após alcançar um nível satisfatório de estabilidade, iniciou-se a produção de uma nova versão do jogo, com materiais de melhor qualidade e estética mais atraente. Durante os testes dessa nova versão, identificou-se a necessidade de aumentar a quantidade de cartas referentes ao dinheiro fictício, que havia se mostrado insuficiente para a dinâmica do jogo. Para solucionar essa questão, decidiu-se dobrar a quantidade de cartas, totalizando cerca de 50 unidades, o que proporcionou uma experiência mais fluida e envolvente.

Testes

Com a nova versão do jogo, que apresentava melhorias tanto visuais quanto técnicas, iniciou-se a fase de testes com alunos da própria sala da equipe. Essa etapa foi essencial para avaliar o desempenho do jogo em um ambiente real. Durante os testes, analisou-se não apenas a jogabilidade, mas também o manual de instruções. Embora o manual tenha sido eficaz até então, identificaram-se melhorias necessárias para as etapas seguintes.

Inicialmente, a coleta de dados era realizada por meio de formulários em papel, mas, visando ampliar o alcance, optou-se por migrar para um sistema digital utilizando o Google Forms. Essa ferramenta se mostrou mais eficiente para compilar dados em larga escala, facilitando a análise dos feedbacks. Além disso, o manual de instruções foi revisado e ampliado, tornando-se mais claro e detalhado, o que aumentou a compreensão, apesar de ter gerado um conteúdo mais extenso.

Parte final

Após as modificações, as alterações no jogo foram mínimas, focando principalmente na implementação de novas mecânicas sugeridas pelos próprios jogadores. Essas mudanças visam complementar e enriquecer a experiência do usuário. Com a confirmação de satisfação geral entre os participantes, essa etapa foi considerada concluída.

Este processo interativo e colaborativo permitiu que a equi-

pe aprimorasse o jogo em diversas dimensões e proporcionasse um ambiente de aprendizado e desenvolvimento para todos os envolvidos. A experiência reforçou a importância do trabalho em equipe e da escuta ativa, características fundamentais para o sucesso do projeto.

RESULTADOS

Os dados coletados foram organizados de forma sistemática, de modo a garantir clareza na análise e interpretação. As respostas dos participantes foram agrupadas em variáveis-chave, como comportamento durante o jogo, desempenho, emoções e preferências. A análise foi realizada tanto de forma quantitativa, por meio de médias, tabelas e gráficos, quanto qualitativa, com base no conteúdo das respostas abertas.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que os jogadores iniciantes apresentaram maiores dificuldades para compreender o objetivo principal do jogo, demonstrando maior incidência de frustração e dúvida. Já os jogadores experientes relataram níveis mais altos de satisfação, destacando o desafio proporcionado pela dinâmica, embora tenham apontado pontos de melhoria relacionados à complexidade das interfaces e às instruções de regras. A distribuição das respostas revelou preferências distintas quanto ao gênero de jogo, ao nível de dificuldade e às reações emocionais registradas durante as partidas.

Entre as emoções mais citadas, destacam-se a frustração e a raiva, em contraposição a sentimentos positivos de satisfação e engajamento. Esses achados permitem identificar padrões de comportamento e preferências predominantes entre os jogadores, oferecendo subsídios relevantes para aprimorar a experiência lúdica.

A seguir, apresentam-se os resultados organizados em formato de tabelas e gráficos, de acordo com as normas estabelecidas pela ABNT:

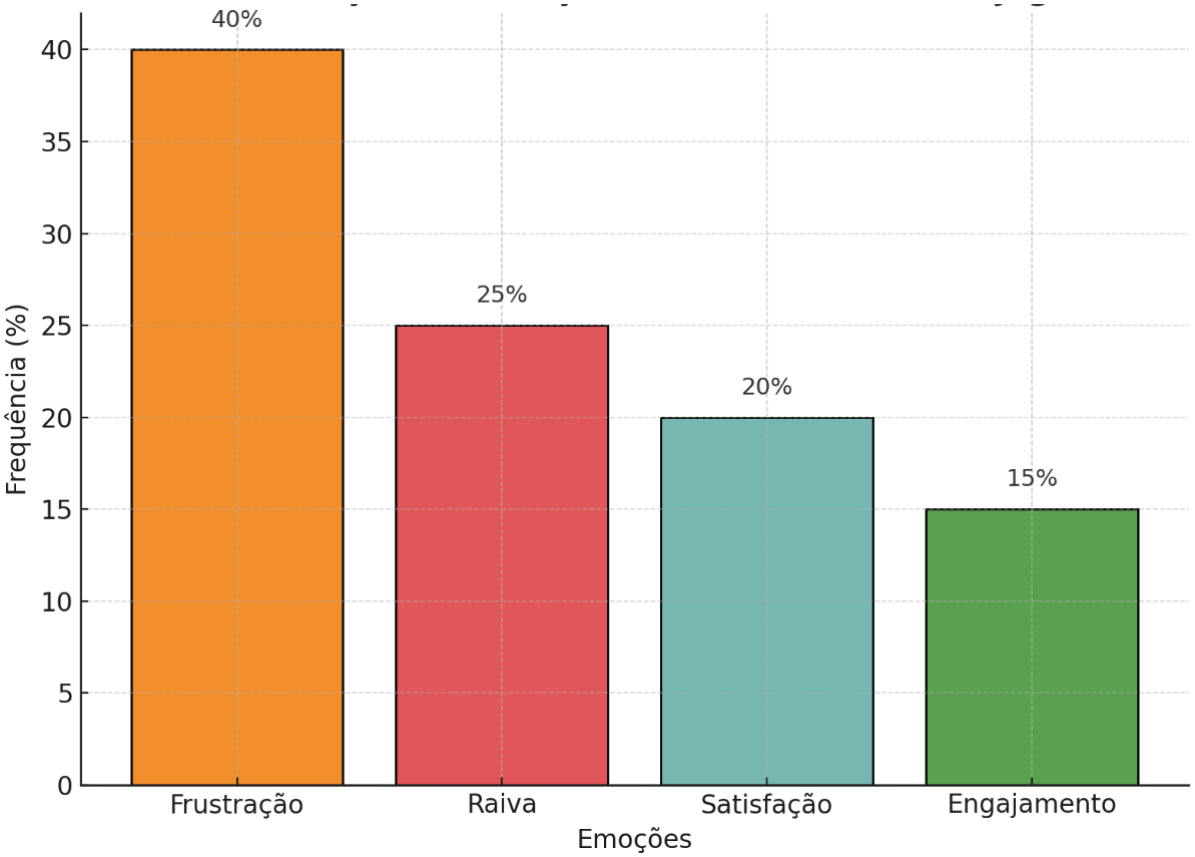
Tabela 1: Percepção da dificuldade do jogo por categoria de participantes

Categoria	Dificuldade (%)
Iniciantes	65
Experientes	20

Fonte : Dados da pesquisa (2025).

A Tabela 1 apresenta a percepção de dificuldade do jogo aplicada em duas categorias de participantes: iniciantes e experientes. Observa-se que 65% dos iniciantes relataram dificuldades durante a dinâmica, enquanto entre os participantes experientes, esse número caiu para 20%. Esses dados sugerem que o nível de complexidade do jogo é mais desafiador para quem ainda está nos estágios iniciais de aprendizado, reforçando sua eficácia como ferramenta didática para estimular o raciocínio prático e a tomada de decisão em contextos administrativos.

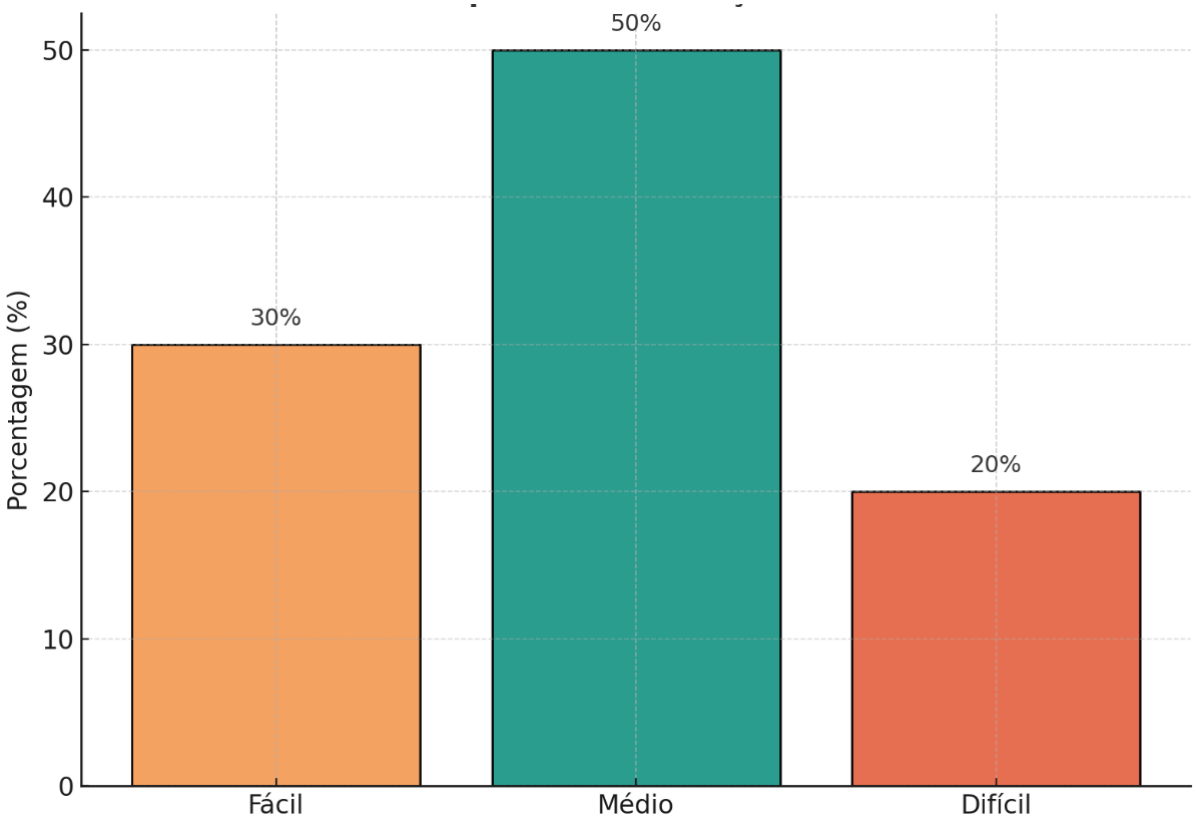
Gráfico 1: Distribuição da emoções relatadas durante o jogo



Fonte : Dados da pesquisa (2025).

O gráfico 1 apresenta a distribuição das emoções relatadas pelos participantes durante a realização do jogo de administração. Observa-se que a frustração foi a emoção mais frequente, sendo mencionada por 40% dos respondentes, seguida por raiva (25%), satisfação (20%) e engajamento (15%). Esses dados indicam que o jogo gerou altos níveis de desafio emocional, especialmente entre os participantes com menor familiaridade com situações de tomada de decisão sob pressão. Por outro lado, a presença de emoções positivas, como satisfação e engajamento, revela que o jogo também conseguiu estimular o interesse e o envolvimento dos jogadores, equilibrando a tensão com a motivação.

Gráfico 2: Preferência dos participantes em relação ao nível de dificuldade



Fonte : Dados da pesquisa (2025).

O gráfico 2 mostra a preferência dos participantes em relação ao nível de dificuldade do jogo de administração. A maioria (50%) optou pelo nível médio, demonstrando que os jogadores valorizam um equilíbrio entre desafio e acessibilidade. O nível fácil foi escolhido por 30%, indicando uma parcela que prefere experiências mais leves, enquanto apenas 20% manifestaram preferência pelo nível difícil, sugerindo que desafios excessivos podem gerar desmotivação ou sensação de frustração. Esses dados contribuem para o ajuste do nível de complexidade do jogo em futuras aplicações, a fim de garantir maior engajamento e aprendizado.

DISCUSSÃO

No início do projeto, exploramos diversas ideias para o desenvolvimento de um jogo, e, após testar várias delas, percebemos que muitas se mostraram pouco eficazes. Embora algumas ideias tivessem potencial, a maioria dos testes gerou feedback negativo, o que nos levou a repensar o conceito inicial. Como resultado, decidimos seguir com a implementação de um jogo com foco absoluto em administração, e, no final, isso resultou na maior quantidade de feedbacks positivos até então.

Após duas semanas de testes em diferentes classes, embora o jogo tenha sido o mais bem avaliado que criamos até então, quando comparado com outros jogos feitos pela nossa classe, ele passou a ser alvo de várias críticas. Entre as principais estavam: dificuldades no entendimento das regras, irregularidade no tempo de jogo e design pouco atrativo. Essas questões, embora desafiadoras, nos obrigam a reavaliar as mudanças necessárias para que o jogo fosse mais agradável.

Em resposta às críticas sobre as regras, fizemos ajustes drásticos para torná-las mais fáceis de entender. No entanto, as críticas em relação ao tempo de jogo e ao design se mostraram problemas ainda mais avassaladores. Para melhorar o ritmo do jogo, seria necessária uma reconstrução completa das mecânicas, o que exigiria um tempo muito maior do que nos foi dado. Além disso, a falta de recursos e fundos limitavam nossas possibilidades de melhorar o design do jogo. Por essas razões, os problemas com o ritmo e o design não foram resolvidos, mas sim amenizados.

Após a segunda rodada de testes, observamos uma diminuição nas críticas negativas. Todavia, as críticas continua-

vam relacionadas ao ritmo e ao design do jogo. As críticas se mantiveram relativamente semelhantes às da primeira rodada, sem grandes variações, o que indicava que as modificações feitas ainda não eram suficientes para resolver essas questões. Contudo, apesar de não termos conseguido soluções para todos os problemas, as lições que aprendemos durante o processo foram valiosas.

O desenvolvimento do jogo nos mostrou a importância de realizar um planejamento mais realista, que leve em consideração o tempo e os recursos que tínhamos, além de ser necessário ter uma abordagem mais flexível, capaz de se adaptar rapidamente às mudanças e necessidades durante o desenvolvimento.

Também aprendemos a focar em melhorias que realmente façam diferença na experiência do jogador. Esse processo de priorização nos mostrou que nem todas as melhorias podem ser feitas ao mesmo tempo e, muitas vezes, é necessário ajustes contínuos para alcançar o resultado ideal.

Em relação ao futuro do projeto, existem algumas possibilidades que podem ser exploradas futuramente, como buscar novos recursos financeiros ou parcerias estratégicas que possibilitem melhorar o design e a experiência do usuário.

Testes mais específicos poderiam também fornecer insights valiosos para ajustes nas mecânicas e na dinâmica do jogo. Com a participação ativa de jogadores, pode ser uma estratégia importante para identificar falhas e melhorar a receptividade do público ao jogo, nos oferecendo dados mais precisos e aprofundados sobre a experiência do jogador, ajudando a guiar as mudanças necessárias para uma versão melhorada.

O processo foi desafiador, mas essencial para aprimorar nossa abordagem em futuros projetos de desenvolvimento de jogos. Com base nas experiências adquiridas, acreditamos que seremos mais capazes de antecipar dificuldades e encontrar soluções mais eficientes em projetos futuros, aplicando o que aprendemos sobre a gestão de tempo, recursos e design de jogos. Esse aprendizado contínuo não só enriquece o processo criativo, mas também fortalece a equipe, preparando-a para enfrentar novos desafios de maneira mais estruturada e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste artigo, trouxemos de início a proposta de explorar a capacidade de administrar ou negociar por meio de um jogo de administração. Usando as habilidades de negociação, administração, raciocínio, fazer escolhas, trabalho em equipe, respeito e liderança entre os jogadores. Levando também os participantes a resolverem questões difíceis de um modo simples e dinâmico.

Ao decorrer da montagem do jogo, foi feita uma pesquisa com os alunos da ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão, estudantes cursando o ensino médio técnico em administração. Como foi observado nesta pesquisa, 87,1% dos alunos que jogaram o jogo, gostaram da experiência e que 90% não teve dificuldade em entender o jogo. Em seus comentários, foram apresentadas propostas para a melhoria do jogo, sendo algumas delas aceitas pelos desenvolvedores. Foram apresentadas também, dúvidas em obedecer o manual e em entender as regras do jogo, mas que ao longo da partida, os jogadores conseguiram entender.

A partir desses resultados foi possível concluir que a ideia central do jogo e os seus objetivos foram muito bem aplicados, mas que houveram alguns desafios, que serviram para a análise e melhoramento da aplicação e do desenvolvimento do jogo. Ajudando a perceber de diferentes perspectivas como o jogo pode ser aprimorado e podendo ser entendido por todos. O estudo deste jogo, desde a criação até a aplicação, trouxeram novas ideias que poderiam ser agregadas a algumas funções do mesmo.

As novas ideias podem significar novos desafios mas também, novas formas de resolver as coisas, principalmente os problemas. Após todos os estudos já feitos sobre o jogo “Empire of Fortune”, foi possível perceber que o tema abordado por ele é de grande interesse dos estudantes que o jogaram em sua fase experimental, pois, ele se refere aos alunos e na sua escolha de curso técnico, podendo trazer consigo, além da diversão e colaboração entre amigos, meios de aprendizado e explicações do tema, servindo de apoio ao material usado em sala de aula.

Este jogo nos mostra que todos têm a capacidade de administrar e negociar, além de trabalhar em equipe e possuir um bom raciocínio mas, o melhor neste jogo, é a colaboração entre os jogadores, podendo arquitetar um comportamento de verdadeiros profissionais, sabendo lidar com as diferenças e os desafios.

REFERÊNCIAS



A HISTÓRIA DO XADREZ: **de origens antigas a desafios modernos**. Disponível em:https://xadrezead.com.br/2023/10/17/a-historia-do-xadrez/#:~:text=A%20Transforma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Chaturanga%20em%20Xadrez&text=Foi%20nessa%20%C3%A9poca%20que%20surgiu,atestando%20sua%20import%C3%A2ncia%20na%20sociedade . Acesso em: 24 out. 2024.

BLOG.COPAG. **Jogos de tabuleiro: história e evolução**. Disponível em:

https://blog.copag.com.br/a-copag/jogos-de-tabuleiro-historia-e-evolucao. Acesso em: 24 out. 2024.

CONCEITOS. **de jogo de tabuleiro**. Disponível em: https://conceitos.com/jogo-de-tabuleiro/. Acesso em: 24 out. 2024.

COVIL DOS JOGOS. **BENEFÍCIOS de jogos de tabuleiro no ensino**. Disponível em: https://covildosjogos.com.br/2021/01/10/jogos-de-tabuleiro-na-educacao/. Acesso em: 04 nov. 2024.

CUSTÓDIO, José Antônio Loures; SOUZA, A. P. de. **O ethos religioso na Antiguidade: a origem ritualística dos jogos de tabuleiro**. Revista Científica/FAP, v. 20, n. 1, 2019.

EDUCADOR. **ESTIMULANDO o raciocínio lógico através dos jogos Mancala**. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/estimulando-raciocinio-logico-atr aves-dos-jogos-mancala.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

ELFOS CIA**. JOGOS de tabuleiro antigos: uma jornada nas origens e significados milenares**. Disponível em:

https://www.elfosecia.com.br/jogos-de-tabuleiro-antigos-uma-jornada-nas-origens-e-significa dos-milenares?srsltid=AfmBOorAyXDD9MsO_yioGiSG9objchkAYoCGoUQWZ--cDxJzZw-s_ PyB. Acesso em: 24 out. 2024.

GO. **e a matemática da mente humana**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2015/05/07/noticia-especial-en em,645030/go-e-a-capacidade-humana-em-pensar.shtml. Acesso em: 04 nov. 2024.

LUDUSCIENCE**. Jogo Senet**. Disponívelhttps://www.luduscience.com/senet.html#:~:text=Jogo%3A%20O%20 Senet%20%C3%A9%2 0um,seja%20um%20 antepassado%20do%20Gam%C3%A3o. Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINELLI, Dante Pinheiro. **A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração**. Revista de Administração, v. 23, n. 3, p. 24-37, 1988.

MÉTODO SUPERA. **Impacto na formação de competências**. Disponível em: https://metodosupera.com.br/como-os-jogos-desenvolvem-habilidades/amp/. Acesso em: 04 nov. 2024.

_____. **JOGOS de tabuleiro antigos: uma jornada nas origens e significados milenares**. Disponível em:https://www.elfosecia.com.br/jogos-de-tabuleiro-antigos-uma-jornada-nas-orig s-e-significa.dos-milenares?srsltid=AfmBOorAyXDD9MsO_yioGiSG9objchkAYoCGoUQWZ--cDxJzZw-s_ PyB. Acesso em: 24 out. 2024.

MILANESA. **Estudos sobre jogos de tabuleiro educativos.** Disponível em: https://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v27n03310335. Acesso em: 04 nov. 2024.

SCIELO**. Teorias de aprendizagem relacionadas aos jogos**. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352020000300018 & script=sci_arttext. Acesso em: 04 nov. 2024.



CAOS GERENCIAL: UMA FERRAMENTA INOVADORA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LIDERANÇA E GESTÃO

ANA CARLA DA SILVA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

PYETRO FREIRE DOS SANTOS

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

ANNA BEATRIZ VICENTE INACIO DA SILVA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

EMILY DE OLIVEIRA DESTRO

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

GIOVANNA ISABELLY DE FIGUEIREDO NERI

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo desenvolver o jogo Caos Gerencial, uma ferramenta inovadora voltada ao ensino de gestão, com foco em aspectos relacionados à liderança, tomada de decisão e estratégias gerenciais. Fundamentado na Administração Científica de Frederick Taylor (1911), o jogo busca proporcionar uma abordagem prática e interativa para o ensino de conceitos administrativos, promovendo uma imersão no contexto de desafios organizacionais. A pesquisa foi conduzida utilizando uma metodologia aplicada de caráter pedagógico, com ênfase em técnicas lúdicas para a construção de habilidades práticas e teóricas no campo da gestão. A proposta do jogo envolve a simulação de cenários dinâmicos, onde os participantes, como gestores, são desafiados a tomar decisões sob pressão, considerando variáveis como tempo, recursos e eficiência organizacional. Como resultado, o Caos Gerencial é apresentado como um jogo lúdico, sustentável e didático, oferecendo um ambiente seguro para a experimentação e o aprendizado da liderança, a resolução de problemas complexos e a melhoria da capacidade de tomar decisões estratégicas em um contexto de incerteza. O jogo contribui para a formação de líderes mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da administração, além de apresentar um modelo inovador para o ensino de gestão por meio da gamificação.

Palavras-chave: Gestão; Administração Científica; Aprendizagem Lúdica; Liderança.

INTRODUÇÃO

Os jogos têm se consolidado como ferramentas pedagógicas e formativas de grande relevância, tanto em contextos educacionais quanto no ambiente corporativo, em razão de sua capacidade singular de ensinar de maneira envolvente, interativa e motivadora.

Ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência ativa e significativa, os jogos promovem o engajamento dos participantes de forma mais eficaz do que métodos tradicionais, especialmente quando se trata do desenvolvimento de competências práticas e transversais.

Essa abordagem lúdica, que integra conteúdos teóricos a situações simuladas de aplicação prática, tem despertado o interesse de educadores, pesquisadores e gestores organizacionais por sua capacidade de tornar o aprendizado mais concreto, contextualizado e relevante. A partir da simulação de cenários próximos à realidade, os jogos permitem que os participantes vivenciem desafios, testem estratégias, assumam papéis e tomem decisões, aproximando-se das dinâmicas encontradas no mundo do trabalho.

Além disso, os jogos educativos têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e socioemocionais, tais como pensamento crítico, criatividade, resiliência, colaboração, comunicação e liderança — competências cada vez mais valorizadas em um mercado de trabalho em constante transformação. O potencial transformador dos jogos ultrapassa, portanto, a mera transmissão de conteúdos, promovendo a formação integral do indivíduo e estimulando a autonomia, o protagonismo e a aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, a utilização de jogos como recurso pedagógico representa não apenas uma inovação metodológica, mas também uma resposta estratégica às demandas da educação contemporânea, que exige abordagens mais flexíveis, dinâmicas e centradas no estudante. Assim, os jogos emergem como instrumentos promissores para potencializar o ensino e a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, especialmente naquelas que envolvem competências gerenciais, tomada de decisão e resolução de problemas complexos.

Ao promoverem experiências imersivas e desafiadoras, os jogos educativos possibilitam a experimentação de situações próximas à realidade, favorecendo a construção ativa do conhecimento e a fixação dos conteúdos por meio da vivência prática. Em vez de apenas memorizar informações, os participantes são incentivados a resolver problemas, tomar decisões, lidar com imprevistos e refletir sobre as consequências de suas ações — elementos fundamentais para a formação de profissionais mais críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo real.

Além disso, o impacto dos jogos na sociedade moderna é evidenciado não apenas em seu valor pedagógico, mas também em seu expressivo crescimento econômico. De acordo com dados do portal Educador Brasil Escola (2025), o mercado global de jogos atingiu um faturamento de US$ 159,3 bilhões em 2020, demonstrando a relevância crescente dessa indústria na vida cotidiana das pessoas e seu potencial de influência nos mais diversos setores, incluindo a educação, a saúde, os negócios e o treinamento profissional.

Essa expansão reflete uma mudança cultural mais ampla, na qual o jogo deixa de ser visto apenas como entretenimento e passa a ser compreendido como uma poderosa ferramenta de aprendiza-

gem, inovação e transformação social. Diante desse cenário, torna-se essencial explorar o potencial pedagógico dos jogos como instrumentos capazes de estimular o pensamento estratégico, a resolução de problemas e a colaboração — competências indispensáveis no contexto contemporâneo, marcado pela complexidade e pela constante evolução tecnológica.

No contexto educacional, os jogos são cada vez mais reconhecidos como ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e de resolução de problemas. De acordo com a Educause Review, cerca de 70% das universidades norte-americanas já utilizam jogos ou práticas de gamificação em suas metodologias de ensino (MULTIVIX, 2012). Esse dado evidencia a relevância crescente dessa abordagem no ensino superior, indicando que os jogos podem ser considerados uma alternativa promissora no ensino de conteúdos complexos e na formação de competências-chave para o mercado de trabalho.

Particularmente, no campo da gestão e liderança, os jogos educativos têm se mostrado eficazes na assimilação de conceitos que, muitas vezes, são difíceis de abordar apenas por meio de aulas expositivas ou teóricas. Ao criar simulações dinâmicas e interativas, os jogos permitem que os alunos experimentem processos de tomada de decisão, resolução de problemas e práticas de liderança em um ambiente controlado, mas com um alto grau de realismo. Essa abordagem aproxima os estudantes das situações que vivenciam no mundo corporativo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Partindo desse contexto, foi desenvolvido o jogo Caos Gerencial, uma ferramenta pedagógica fundamentada na Administração Científica de Frederick Taylor (1911), que enfatiza a eficiência no trabalho e a otimização de processos. A teoria de Taylor, com seus princípios de racionalização das tarefas e maximização da produtividade, serve como alicerce para a construção do jogo, proporcionando aos participantes uma experiência prática dos desafios que os gestores enfrentam em termos de organização e liderança.

A justificativa para a criação do Caos Gerencial está na crescente necessidade de explorar metodologias inovadoras de ensino que integrem ludicidade e aprendizagem. O jogo oferece aos estudantes uma oportunidade de experimentar na prática conceitos fundamentais da gestão, como a tomada de decisão estratégica, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento de habilidades de liderança, elementos essenciais para a formação de futuros gestores.

O objetivo central deste trabalho é apresentar o processo de concepção, implementação e avaliação do jogo Caos Gerencial como uma ferramenta pedagógica no ensino de gestão. A pesquisa busca compreender de que maneira a utilização de um jogo educativo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades gerenciais em ambientes de aprendizagem, especialmente em relação à liderança e à tomada de decisões sob pressão.

A questão de pesquisa que norteia este estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: Como um jogo educativo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades gerenciais em ambientes de aprendizagem? Essa questão orienta o desenvolvimento do jogo e a análise de seu impacto na formação de competências práticas e teóricas em gestão.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: após a introdução, a próxima seção apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta do jogo Caos Gerencial, com ênfase na teoria clássica da Administração Científica de Taylor e em estudos recentes sobre aprendizagem lúdica e gamificação. A seção seguinte aborda a metodologia utilizada no desenvolvimento do jogo, incluindo os processos de design e implementação. Por fim, o artigo discute os resultados da avaliação do jogo, analisando sua eficácia como ferramenta pedagógica no ensino de gestão.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa, de campo e de caráter descritivo, com o objetivo principal de analisar a eficácia do jogo Caos Gerencial como ferramenta pedagógica no ensino de gestão.

O estudo procurou identificar as percepções dos alunos participantes, abordando aspectos cruciais como a clareza das regras, a aplicabilidade do conteúdo e possíveis aspectos de melhoria tanto do jogo físico quanto do manual que o acompanha.

A análise dessas percepções visou entender como o jogo contribui para o aprendizado e qual o impacto que ele exerce sobre o desenvolvimento de habilidades gerenciais entre os estudantes.

A base teórica e metodológica desta pesquisa é composta por contribuições de autores relevantes nas áreas de Administração e Gamificação, que fundamentam tanto a criação quanto a avaliação do jogo Caos Gerencial.

CAOS GERENCIAL: UMA FERRAMENTA INOVADORA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LIDERANÇA E GESTÃO

Primeiramente, a teoria da Administração Científica de Frederick Taylor (1911), que propõe a eficiência e a organização do trabalho como princípios fundamentais para o aumento da produtividade, serve como um alicerce essencial para o desenvolvimento do jogo.

A teoria taylorista orienta o jogo a focar na simulação de cenários que envolvem gestão de recursos, tomada de decisões estratégicas e organização de processos, de forma a promover a eficiência organizacional.

No que diz respeito ao campo da gamificação e aprendizagem lúdica, os estudos de Gee (2003) sobre o papel dos jogos no desenvolvimento de competências cognitivas e as contribuições de Prensky (2012), que destacam a ludicidade como um recurso vital para potencializar a aprendizagem e o engajamento dos estudantes, foram fundamentais para estruturar a metodologia de ensino do jogo. Gee e Prensky argumentam que os jogos têm o poder de transformar o processo de aprendizagem, criando experiências imersivas que estimulam a resolução de problemas e a colaboração, além de tornarem o aprendizado mais atrativo e efetivo.

A coleta de dados foi realizada por meio de formulários digitais disponibilizados aos alunos, utilizando a plataforma Google Forms. Os questionários foram aplicados logo após a participação dos estudantes no jogo, com o objetivo de capturar suas impressões e opiniões sobre a experiência. O instrumento de coleta incluiu questões sobre a clareza das regras, aplicabilidade dos conceitos de gestão e sugestões de melhoria para o jogo e seu manual.

Ao todo, foram obtidas 35 respostas de estudantes oriundos de diferentes turmas da ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão, instituição de ensino técnico reconhecida por sua atuação na formação profissional de nível médio.

A amostra revelou-se representativa, uma vez que contemplou alunos com perfis variados, tanto em relação ao nível de conhecimento prévio sobre gestão quanto às experiências anteriores com jogos educativos, proporcionando uma visão ampla e diversificada sobre a aplicação da ferramenta didática em estudo.

A coleta de dados foi estruturada por meio de um instrumento padronizado, visando garantir consistência nas respostas e facilitar sua posterior sistematização. As informações obtidas foram organizadas e analisadas quantitativamente, utilizando categorias de avaliação previamente definidas, o que possibilitou identificar com clareza os pontos fortes do jogo Caos Gerencial, tais como seu caráter interativo, capacidade de engajamento e relevância prática, bem como os aspectos que demandam melhorias, incluindo possíveis ajustes na complexidade das tarefas, no tempo de execução ou na clareza de algumas instruções.

Essa abordagem analítica permitiu não apenas validar parcialmente a eficácia do jogo como recurso pedagógico, mas também fornecer insumos valiosos para seu aprimoramento contínuo, garantindo maior aderência às necessidades e expectativas do público-alvo. A diversidade de perspectivas

presente na amostra contribuiu significativamente para a construção de um diagnóstico mais preciso sobre o impacto da experiência lúdica no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à gestão.

Entre os aspectos positivos identificados, destacam-se a dinâmica envolvente e a facilidade de compreensão das regras, que favoreceram a participação ativa dos estudantes. No entanto, também foram apontados aspectos a melhorar, como a clareza das instruções e a dinâmica de algumas cartas, que, segundo os participantes, poderiam ser mais objetivas para evitar confusões durante o jogo. Essas observações foram fundamentais para o aprimoramento contínuo do jogo, visando uma experiência mais fluida e eficiente.

A análise dos dados coletados proporcionou reflexões relevantes sobre o papel das metodologias ativas e dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, com destaque especial para sua aplicabilidade no ensino de gestão. Os resultados obtidos evidenciam que jogos educativos, como o Caos Gerencial, possuem um potencial significativo para tornar a aprendizagem mais prática, dinâmica e centrada no estudante, permitindo que os discentes se envolvam diretamente em situações simuladas de tomada de decisão, planejamento e resolução de problemas, características típicas do cotidiano organizacional.

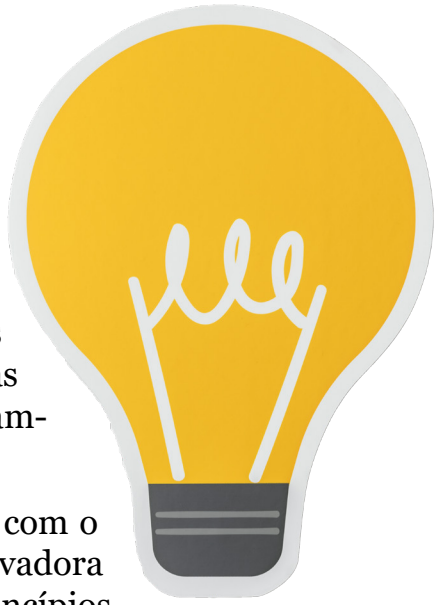
Ao proporcionar uma experiência de aprendizagem interativa e imersiva, o jogo contribui para a construção de conhecimentos de forma contextualizada, favorecendo a internalização de conceitos teóricos por meio da experimentação e da vivência de cenários realistas. Essa abordagem não apenas aproxima os conteúdos da realidade profissional, como também estimula competências cognitivas e socioemocionais, como o pensamento estratégico, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a liderança.

Adicionalmente, os dados indicam que o uso de jogos aumenta significativamente a motivação e o engajamento dos estudantes, fatores essenciais para o sucesso do processo educativo, especialmente em disciplinas que tradicionalmente enfrentam dificuldades de adesão por parte dos alunos. Ao transformar o aprendizado em uma experiência envolvente, significativa e prazerosa, os jogos atuam como catalisadores da aprendizagem, contribuindo para a compreensão e assimilação de conteúdos complexos que, em métodos tradicionais, poderiam parecer abstratos ou desinteressantes.

Esses achados reforçam a importância de integrar estratégias pedagógicas inovadoras no ensino técnico e profissionalizante, destacando a relevância dos jogos como instrumentos didáticos capazes de articular teoria e prática e de preparar os estudantes de forma mais eficaz para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

Portanto, os dados coletados nesta pesquisa não apenas ajudaram a identificar as áreas de sucesso do jogo, mas também ofereceram insights valiosos sobre como melhorar a experiência de aprendizagem proporcionada por jogos educativos. O jogo Caos Gerencial, com base nas percepções dos participantes, passa a ser visto como uma ferramenta pedagógica promissora, capaz de melhorar o ensino de gestão, ao criar um ambiente de aprendizado ativo e participativo. Os ajustes sugeridos pelos alunos servirão para aprimorar o jogo, tornando-o ainda mais eficiente e adequado às necessidades de ensino de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A presente pesquisa teve como ponto de partida a hipótese de que os jogos educativos podem se consolidar como ferramentas pedagógicas eficazes no ensino de gestão, ao integrarem teoria e prática em um ambiente lúdico, dinâmico e interativo.

Com base nessa premissa, foi desenvolvido o jogo Caos Gerencial, com o objetivo de validar essa abordagem e propor uma metodologia inovadora para o ensino de competências administrativas, fundamentada nos princípios da Administração Científica, formulados por Frederick Taylor.

A fundamentação teórica do trabalho sustentou-se em três eixos principais: (1) a crescente relevância da gamificação como estratégia educacional contemporânea; (2) a necessidade de formar profissionais capazes de atuar em ambientes corporativos cada vez mais complexos, voláteis e desafiadores; e (3) a efetividade do aprendizado experiencial na assimilação e fixação de conteúdos conceituais.

Os resultados da aplicação do jogo demonstraram de forma significativa sua capacidade de estimular o desenvolvimento de competências essenciais à prática da gestão, como pensamento estratégico, resolução de problemas, tomada de decisão, trabalho em equipe e liderança. Além disso, destacou-se o fortalecimento da visão de longo prazo, elemento crucial para uma gestão eficaz e sustentável.

Como proposta de intervenção, sugere-se a ampliação do uso do Caos Gerencial em diversos contextos educacionais e formativos, adaptando-o às especificidades de públicos variados e às demandas emergentes do mercado. O jogo pode ser incorporado, por exemplo, em cursos técnicos, programas de capacitação corporativa, ou mesmo plataformas digitais de aprendizagem, ampliando seu alcance e potencial de impacto.

Recomenda-se ainda a atualização periódica de seu conteúdo, incorporando novas teorias administrativas e práticas contemporâneas de gestão, de forma a manter sua relevância pedagógica e alinhamento com as transformações do mundo do trabalho.

Dessa forma, o estudo não apenas reforça o valor dos jogos educativos como recurso pedagógico inovador, mas também evidencia de maneira concreta sua aplicabilidade prática na formação de administradores mais criativos, estratégicos e preparados para enfrentar os desafios multifacetados e dinâmicos do ambiente organizacional contemporâneo.

Ao aliar elementos teóricos a situações simuladas de tomada de decisão, o jogo Caos Gerencial proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa, capaz de despertar o pensamento crítico, estimular a autonomia dos participantes e desenvolver competências essenciais à atuação profissional em gestão.

A aplicação do jogo demonstrou que ambientes lúdicos e interativos não apenas favorecem o engajamento dos aprendizes, como também promovem a internalização de conceitos complexos por

meio da vivência prática e da experimentação de diferentes cenários organizacionais. Além disso, a proposta do Caos Gerencial representa uma contribuição relevante para o desenvolvimento de metodologias educacionais mais alinhadas às exigências do século XXI, em que habilidades como adaptabilidade, colaboração, inovação e pensamento sistêmico tornam-se indispensáveis.

Nesse sentido, a experiência com o jogo aponta para um caminho promissor na interseção entre educação, tecnologia e prática profissional, oferecendo uma alternativa viável e eficaz às abordagens tradicionais de ensino na área de Administração. Ao promover uma aprendizagem ativa, contextualizada e centrada no desenvolvimento de competências, o estudo contribui para a evolução do campo educacional e amplia as possibilidades de formação de gestores mais conscientes, éticos e preparados para atuar de forma estratégica em contextos organizacionais cada vez mais complexos e interdependentes.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA NETO et al. **Contribuições da gestão por competências na Administração Pública: um estudo no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística da Paraíba.** 2018.

ALVES, Sônia et al. **Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação.** 1998.

AMARAL, Isabel. **Imagem e sucesso.** Lisboa: Leya, 2018.

BERNHOEFT, Renato; GALLO, Miguel. **Governança na empresa familiar: gestão, poder e sucesso.** Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2003.

BLANCHARD, Ken. **Liderança de alto nível: como criar e liderar organizações de alto desempenho.** Porto Alegre: Bookman Editora, 2007.

BLOG.QUALYLIFE. **Gestão de conflitos: 7 recomendações para negociações eficazes.** 2020. Disponível em: https://blog.qualylife.com.br/gestao-de-conflitos-7-recomendacoes-para-negociacoes-eficazes/. Acesso em: 28 nov. 2024.

CARVALHAL, Eugenio do. **Negociação e administração de conflitos.** Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CARVALHO, Hélio Gomes de; REIS, Dálcio Roberto dos; CAVALCANTE, Márcia Beatriz. **[Informação incompleta]**.

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, M. H. F. B. **O uso do jogo de roles (role playing game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 8, n. 1, 2009. p. 255-282.

CHIAVENATO, **Idalberto. Introdução à teoria geral da administração.** São Paulo: Manole, 1983.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.** São Paulo: Manole, 2004.

_____. **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações.** Barueri: Manole, 2005.

_____. **Administração.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração.** 12. ed. Porto Alegre: McGraw Hill Brasil, 2016.

DEMARIA, Marjory et al. **O operador de transporte multimodal com fator de otimização da logística.** 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

DJAMANCA, Djibril. **Contributo para a profissionalização dos funcionários e dirigentes da administração pública guineense.** 2023. Dissertação (Mestrado) – [informar instituição].

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, Wilnês. **Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 3, n. 6,1988. p. 53-78.

FILIPPIM, Eliane Salete; TURECK, Vanessa Cristina. **O trabalho em equipe na administração pública municipal.** Gestão.Org, v. 6, n. 3, 2008. p. 343-360.

FREIRE, Diego Alves. **Teoria da burocracia.** 2022.

GODOY, Arilda Schmidt et al. **O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais.** Revista de Administração – RAUSP, v. 44, n. 3, p. 265-278, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GOMES, Paulo Cesar Rocha. P**olítica de treinamento com base em definição de competências a partir do método de dominância cerebral: estudo em usina termelétrica de Manaus.** 2011. Dissertação (Mestrado).

GRAY, Clifford F.; LARSON, Erik W. **Gerenciamento de projetos.** Porto Alegre: AMGH Editora, 2009.

GUIMARÃES, Gilberto. **Liderança positiva**. São Paulo: Évora, 2012.

LINKEDIN. **A tecnologia como diferencial competitivo das empresas de sucesso!** 2024. Disponível em: https://pt.linkedin.com/pulse/tecnologia-como-diferencial-competitivo-das-empresas-de-coelho. Acesso em: 28 nov. 2024.

MENDES, Annita Valléria Calmon et al. **Gestão da ética: a experiência da administração pública brasileira.** Administração Pública e Gestão Social, v. 7, n. 1,2015. p. 2-8.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho.** Porto Alegre: Simplíssimo, 2020.

MUCHERONI, Laís Fernandes; SILVEIRA, Pâmela de Souza. **Jogo digital de empresa: "O aprendiz de feiticeira"**. 2019.

OLIVEIRA, Beatriz Dourado de. **Ética e responsabilidade socioambiental na visão das empresas de confecção em Uruana.** 2008.

PASSEI DIRETO. **Evolução Histórica da Administração.** 2024. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/59343043/evolucao-historica-da-administracao. Acesso em: 14 nov. 2024.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** São Paulo: Gulf Professional Publishing, 2005.

PRATES, Gláucia Aparecida; OSPINA, Marco Túlio. **Tecnologia da informação em pequenas empresas: fatores de êxito, restrições e benefícios.** Revista de Administração Contemporânea, v. 8, 2004.p. 9-26.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** São Paulo: Digitaliza Conteúdo, 2023.

SILVA, Maria Ivanilda da. **Relacionamento sustentável: ações socioambientais como estratégia de marketing de relacionamento em canais de venda direta**. 2018.

SILVA, Neli Terezinha da et al. **Clima organizacional: uma proposta dos fatores a serem utilizados para avaliação do clima de uma instituição de ensino superior.** 2003.

SILVEIRA, Victor Natanael Schwetter. **Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma.** Revista de Administração Contemporânea, v. 12, 2008. p. 1107-1130.



ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E SEUS REFLEXOS NO DESEMPENHO ESCOLAR INFANTIL

ANA MARIA DE OLIVEIRA VALENÇA ROCHA

Graduada no Curso de Ciências, pela Universidade São Judas Tadeu em 1992, Licenciatura Plena no Curso de Pedagogia pela Faculdade de Itaquá em 2017. Curso de Pós graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Itaquá em 2018. Especialização em Educação Matemática para Professores de Matemática do Ensino Médio pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC em 2006. Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Escolar em Matemática pela Faculdade Cesgranrio em 2010. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Céu Uirapuru. Professora de Educação Básica II de Matemática na E.E. João XXIII.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo aborda parte do cotidiano da escola e da casa, onde o que vai ao prato aparece no caderno. Trouxe como objetivo geral relacionar hábitos alimentares de escolares com participação em sala, compreensão leitora e resolução de problemas. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica e documental, descritiva e exploratória, com buscas em SciELO, LILACS, PubMed, ERIC e Portal CAPES, recorte 2015 a 2025, triagem por títulos e resumos, leitura integral dos elegíveis e síntese por análise temática e de conteúdo, com aportes de desenho e métodos em Creswell e Creswell (2021) e Gil (2017), e de análise em Braun e Clarke (2021) e Bardin (2016). Os resultados mostraram que a presença do café da manhã e a regularidade das refeições associam-se a maior assiduidade, participação e foco, enquanto padrões alimentares de qualidade aparecem ligados a fluência e compreensão de leitura superiores; consumo de ultraprocessados e bebidas açucaradas relaciona-se a humor instável, pior sono e queda de rendimento. Concluiu-se que as rotinas simples, baseadas em alimentos in natura e minimamente processados, café da manhã antes das aulas, intervalos e água, combinadas a cardápios escolares alinhados a guias oficiais e diálogo com as famílias, formam um caminho para sustentar a aprendizagem durante o ano.

Palavras-chave: Alimentação Escolar; Café Matinal ; Participação; Sala; Compreensão Leitora; Resolução; Problemas.

INTRODUÇÃO

A alimentação constitui determinante do desenvolvimento infantil, articulando dimensões corporais, cognitivas e afetivas. No ambiente doméstico, práticas como o preparo de refeições com arroz, feijão, legumes e frutas de época estruturam hábitos que se perpetuam entre gerações.

No contexto escolar, onde a criança permanece grande parte do dia, tais práticas se desdobram em rotinas de lanche, oferta de merenda e ações pedagógicas de educação alimentar. Entre o preparo dos alimentos e o processo de aprendizagem estabelece-se uma relação consistente: a qualidade da dieta influencia atenção, memória, disposição e convivência em sala.

No cenário contemporâneo, marcado por rotinas aceleradas, forte exposição a telas e ampla disponibilidade de produtos ultraprocessados, torna-se pertinente recuperar saberes tradicionais e combiná-los a abordagens atuais de promoção da saúde.

Justifica-se este estudo porque se observa, no cotidiano escolar, um vaivém de sinais que apontam para a mesa: crianças que chegam sem tomar café da manhã e sentem tontura na primeira aula, outras que exageram no açúcar e oscilam entre agitação e cansaço, estudantes que faltam por enfermidades evitáveis com dieta equilibrada, turmas que rendem mais quando a oferta de alimentos naturais está garantida. A escola tem papel formador e protetor. A família traz o repertório cultural e o hábito à mesa.

O problema que orienta esta investigação pode ser colocado de forma direta: em que medida a qualidade da alimentação influencia o desempenho escolar de crianças do Ensino Fundamental, e como família e escola podem fortalecer hábitos saudáveis ao longo do ano letivo? A questão não se limita a notas ou médias finais.

Trata-se de compreender efeitos sobre atenção, memória de trabalho, linguagem, leitura, resolução de problemas e convivência. Interessa também captar fatores que atrapalham essa engrenagem, como jejum prolongado, consumo frequente de bebidas açucaradas, excesso de sal e gorduras de baixa qualidade, horários irregulares das refeições e pouca oferta de água. Ao mesmo tempo, busca-se reconhecer o que ajuda: rotina à mesa, lanche planejado, presença de frutas, verduras e legumes, proteínas de boa procedência, carboidratos integrais e preparo caseiro sempre que possível.

Diante desse cenário, estabelece-se como objetivo geral analisar como a alimentação saudável se reflete no desempenho escolar infantil, valorizando práticas tradicionais de preparo e convívio à mesa, articuladas a propostas pedagógicas que olham para o amanhã.

Como desdobramentos, delineiam-se como objetivos específicos: descrever, os fundamentos de uma alimentação adequada para a infância, mapear padrões de consumo comuns entre escolares e seus impactos no humor, no comportamento e na disposição para aprender e relacionar indicadores educacionais, tais como participação em sala, compreensão leitora e resolução de problemas, com hábitos alimentares observados no cotidiano.



Ao adotar essa rota, o artigo pretende unir a mesa de ontem às demandas de hoje. A comida feita em casa, o respeito ao horário das refeições e o ensino que convida a criança a experimentar sabores do próprio território formam uma base sólida.

FUNDAMENTOS DE UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA PARA A INFÂNCIA

Pensar na alimentação da criança é olhar, ao mesmo tempo, para o prato e para o caderno. Comer bem organiza o corpo, sossega a atenção e favorece a memória, bases de qualquer aprendizagem. Entre os 6 e os 12 anos, quando a rotina escolar se firma, vale resgatar o jeito simples das famílias: comida de verdade, horários combinados, água por perto e um café da manhã que acorda o cérebro antes da lida escolar. Documentos de referência e pesquisas recentes convergem nessa direção, mostrando que escolhas alimentares e ritmos de comer dialogam com crescimento, prevenção de deficiências e disposição para aprender (BRASIL, 2019; UNICEF, 2019; WHO, 2015; WHO, 2023).

No centro desse alicerce está a comida minimamente processada, variada e colorida: frutas, verduras e legumes do tempo, feijões, cereais de grão inteiro, preparos caseiros, leite e derivados com moderação, carnes e ovos em quantidades ajustadas à idade. Para os pequenos, o Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 anos já recomenda introdução responsiva, oferta em horários previsíveis e convivência à mesa; a lógica permanece útil nas idades seguintes, quando a escola entra em cena e exige energia estável ao longo do dia (BRASIL, 2019).

No ambiente escolar, a política pública brasileira reforça esse compromisso por meio do PNAE, que define padrões nutricionais e o direito à alimentação adequada durante a jornada, integrando educação alimentar ao projeto pedagógico (FNDE, 2020).

Do ponto de vista dos nutrientes, a infância precisa de macro e micronutrientes que lubrificam processos de atenção e memória. Ferro e iodo merecem cuidado: a deficiência de ferro se associa a piores escores cognitivos e atenção mais dispersa, com melhora documentada quando o status de ferro é corrigido (CHEN et al., 2022; GUTMAN; CHALLA; CHALCHISA, 2023). O iodo, por sua vez, é determinante para a função tireoidiana e o desenvolvimento neurológico; a iodação do sal é estratégia reconhecida para garantir oferta adequada à população, inclusive escolares (WHO, 2023b).

Em paralelo, diretrizes internacionais orientam redução de açúcares livres para menos de 10% do valor energético total, idealmente abaixo de 5% quando possível, e limite de gorduras saturadas para cerca de 10% da energia, com eliminação de gorduras trans industriais medidas que ajudam a proteger dentes, peso saudável e saúde cardiovascular desde cedo (WHO, 2015; WHO, 2023a). Essas linhas gerais, traduzidas para a rotina, significam: menos bebidas açucaradas e ultraprocessados, mais água, frutas e lanches simples preparados em casa.

Entre as refeições do dia, o café da manhã ocupa um lugar estratégico. Depois do jejum noturno, a criança precisa repor energia e micronutrientes para enfrentar as primeiras aulas sem “queda de bateria”. Revisões recentes apontam associação do consumo regular de café da manhã com melhor desempenho em tarefas cognitivas, humor e alguns desfechos acadêmicos, ainda que a literatura traga nuances e resultados mistos quando se olham notas e provas padronizadas isoladamente (LUNDQVIST; VOGEL; LEVIN, 2019; ADOLPHUS et al., 2019; HARTLINE-GRAFTON, 2022).

Programas de café da manhã escolar mostram ganhos em participação e qualidade da dieta, o que reforça a ideia de que o acesso facilitado, sem estigma e com cardápio bem desenhado, favorece tanto o corpo quanto o aprendizado (SOLDAVINI; SMITH; LIESE, 2019).

Na prática, um bom café da manhã combina carboidrato de absorção mais lenta (pão ou tapioca com fibra, aveia no leite), fonte de proteína (ovo, queijo, iogurte natural) e fruta. Água já ao acordar ajuda a hidratar. O equilíbrio evita picos e “quedas” de glicose, que podem bagunçar a atenção durante a primeira metade do turno (ADOLPHUS et al., 2019; LUNDQVIST; VOGEL; LEVIN, 2019; WHO, 2015).

Crianças respondem bem a horários previsíveis. Fazer as principais refeições em horas parecidas todos os dias, com lanches planejados entre elas, ajuda a regular fome e saciedade, reduz beliscos de ultraprocessados e sustenta a energia para ler, escrever e brincar. Guias e políticas destacam a importância de organizar tempos de comer e de educar o paladar com base em alimentos in natura, tanto em casa quanto na escola (BRASIL, 2019; FNDE, 2020; WHO, 2020).

Evidências sobre família à mesa também apontam benefícios consistentes em aspectos dietéticos e psicossociais um ambiente de refeição tranquilo e repetido no tempo favorece escolhas melhores e convivência, mesmo que a relação direta com notas escolares varie entre estudos (HARRISON; MAHER; FORBES, 2015; SNUGGS; ROLLINS; SHERMAN, 2023).

Café da manhã em casa (ou na escola), lanche do meio do turno, almoço com alimentos frescos, lanche da tarde quando a jornada se estende e jantar sem pressa. Água entre as refeições. Essa sequência simples estabiliza o humor e a atenção, e diminui idas e vindas à cantina atrás de guloseimas que "queimam rápido" e atrapalham a concentração (WHO, 2015; WHO, 2023a; FNDE, 2020).

Quando família e escola cantam a mesma música, a criança aprende a comer bem como quem aprende a ler: por repetição, exemplo e afeto. Na escola, isso inclui cardápios alinhados a guias oficiais, horários respeitados, educação alimentar integrada ao currículo e oferta de água e frutas. Em casa, vale o planejamento de lancheira simples e caseira, com combinações que a criança reconhece e aceita. Esse pacto cotidiano ajuda a prevenir deficiências de ferro, moderar açúcares e gorduras de má qualidade e sustentar o pique para as tarefas do dia (BRASIL, 2019; UNICEF, 2019; WHO, 2015; WHO, 2023a; FNDE, 2020).

Portanto, os fundamentos de uma alimentação adequada na infância cabem na palma da mão: comida de verdade, variedade, café da manhã presente, horários que se repetem e água sempre por perto. É o "feijão com arroz" que atravessa gerações, somado a evidências atuais e a políticas públicas que protegem a criança enquanto ela aprende e cresce.

PADRÕES DE CONSUMO COMUNS ENTRE ESCOLARES E SEUS IMPACTOS NO HUMOR

Segundo pesquisas, ao observar o dia a dia de crianças e adolescentes, percebe-se um cardápio que corre por trilhas conhecidas: pular o café da manhã, beliscar ultraprocessados entre as aulas, exagerar em bebidas açucaradas e, não raro, recorrer à energéticos para dar conta do ritmo. Não é só questão de nutrientes. Esses hábitos, quando viram rotina, andam de mãos dadas com oscilações de humor, cansaço fora de hora, irritabilidade e dificuldades de convivência e atenção na escola. A literatura recente ajuda a delinear esse mapa com mais nitidez e aponta relações coerentes entre o que se come e como a criança se sente ao longo do dia.

Um primeiro padrão que se repete é o de iniciar as manhãs sem uma refeição estruturada. Estudantes que deixam o café da manhã de lado tendem a relatar piores indicadores de bem-estar emocional, com mais sentimentos de tristeza e desesperança. Em levantamento com milhares de escolares, quem não tomou café da manhã apresentou escores mais baixos de bem-estar, enquanto um café da manhã convencional esteve associado a melhor disposição mental. O quadro fica ainda mais delicado quando a primeira ingestão do dia é um energético, que se vincula a bem-estar inferior no mesmo período escolar (HAYHOE et al., 2021; CDC, 2024).

Outro traço marcante é a presença constante de bebidas açucaradas, dos refrigerantes e os "sucos" de caixinha. Estudos prospectivos com adolescentes mostraram que o consumo habitual desses produtos se associa, ao longo de um ano, à maior gravidade de sintomas depressivos e ansiosos e a menor sensação de florescimento psicológico. Em paralelo, maior consumo de frutas e hortaliças relaciona-se a melhor bem-estar, ainda que nem sempre tenha alterado a gravidade de sintomas depressivos e ansiosos no seguimento. O recado prático é direto: reduzir bebidas açucaradas tende a apoiar um humor mais estável, e incluir vegetais e frutas ajuda o aluno

a se render melhor emocionalmente (DOBROVOLSKI et al., 2024; LANE, 2024).

A terceira peça desse mosaico envolve o avanço dos ultraprocessados no lanche e no almoço. Revisões sistemáticas e análises com grandes amostras descrevem associação consistente entre maior consumo de ultraprocessados e maior chance de sintomas ansiosos e depressivos. Embora sejam, em sua maioria, estudos observacionais, a convergência de achados ao longo de países e faixas etárias sugere que padrões ricos em ultraprocessados caminham junto com pior saúde mental. O mecanismo provável combina picos glicêmicos, pobres perfis de fibras e micronutrientes, aditivos e efeitos sobre inflamação e microbiota intestinal, linhas que ajudam a entender por que o humor desanda quando a base da dieta é empacotada (LANE et al., 2022; WISS; LATIMER; HEMMINGS, 2024).

Um quarto padrão, cada vez mais relatado nas escolas, é o uso de bebidas energéticas por adolescentes. A literatura recente aponta associação entre consumo frequente de energéticos e problemas de sono, além de maior probabilidade de sintomas depressivos, estresse, ansiedade e até ideação suicida em amostras juvenis.

Pesquisa populacional de 2017 a 2022, com mais de 130 mil adolescentes, identificou maior risco relativo de sintomas depressivos entre consumidores diários, mesmo após ajustes para estressores escolares e autoeficácia. Soma-se a isso a relação já documentada entre energéticos e insuficiência de sono, um atalho conhecido para humor instável e fadiga no dia seguinte. Em linguagem simples, a injeção de cafeína da tarde cobra a conta à noite e no humor do dia seguinte (AJIBO et al., 2024; KALDENBACH et al., 2025; TOMANIK et al., 2022).

Também ganham destaque os horários irregulares de comer. Evidências recentes em crianças e adolescentes sugerem que pular o café e comer perto da hora de dormir eleva a ocorrência de depressão, enquanto uma janela diária de alimentação em torno de 11,5 horas parece associar-se à menor ocorrência do quadro. Em outras palavras, estabelecer início e fim relativamente previsíveis para as refeições pode baixar a maré das flutuações de humor ao longo da semana (LI et al., 2024).

Por fim, vale lembrar que escolhas positivas também deixam marcas no clima da sala de aula. Em escolares britânicos, maior ingestão de frutas e verduras e a presença de um café da manhã estruturado apareceram ligadas a escores mais altos de bem-estar mental, sinalizando que pequenos ajustes cotidianos somam pontos no estado de ânimo das crianças e dos adolescentes (HAYHOE et al., 2021).

No conjunto, o mapeamento dos padrões de consumo de escolares desenha um cenário claro. Há um fio que conecta jejum matinal, lanches ultraprocessados, excesso de açúcares líquidos, energéticos e horários erráticos de comer a um humor mais frágil, com mais irritabilidade, oscilações de energia e sensação de desânimo.

Por outro lado, frutas, hortaliças, água e refeições regulares funcionam como piso firme para o dia escolar. A escola e a família, quando andam de mãos dadas para organizar café da manhã, intervalos e lancheira, ajudam a criança a sustentar um humor mais estável e um convívio mais leve. Esse equilíbrio não nasce de soluções mirabolantes, mas de rotinas previsíveis que respeitam o relógio biológico e privilegiam comida de verdade.

INDICADORES EDUCACIONAIS

Quando o estudante começa o turno alimentado e comer em horários previsíveis, tende a chegar, ficar e participar. Quando a dieta, ao longo das semanas, oferece variedade de alimentos in natura e minimamente processados, a leitura costuma fluir melhor e o pensamento lógico ganha fôlego. Esse encadeamento, visto sob uma lente pedagógica, ajuda a transformar a alimentação em aliada concreta da aprendizagem.

No que diz respeito à participação em sala, dois caminhos se destacam. O primeiro é a presença, pois quem falta aprende menos e participa pouco. Estudos com programas de café da manhã escolar, notadamente em redes públicas, apontam melhora de frequência e pontualidade, com repercussões em notas, sobretudo quando o

desjejum é acessível a todos os alunos e servido em horários que favorecem a adesão (BARTFELD et al., 2019; COHEN et al., 2021).

Uma revisão sistemática mais recente, abrangendo escolas que adotaram refeições escolares gratuitas universais, encontrou aumento consistente da participação nas refeições e sinais de melhora modesta na assiduidade, além de menos suspensões, o que sugere ambiente de sala mais estável para aprender e interagir (SPILL et al., 2024).

Em paralelo, análises populacionais com estudantes do ensino médio nos Estados Unidos mostraram que relatar notas mais altas e sentir-se conectado à escola se associa a menor chance de pular o café da manhã, o que ajuda a explicar por que turmas que aderem ao desjejum tendem a engajar mais cedo e por mais tempo (SLIWA et al., 2024).

A compreensão leitora tem aparecido como uma janela sensível à qualidade da dieta. Em coorte finlandesa, crianças com melhor escore de qualidade de alimentar no 1º ano mostraram desempenho superior em fluência e compreensão de leitura nos dois anos seguintes, reforçando a ideia de que um padrão alimentar variado e rico em alimentos integrais sustenta processos de atenção e memória verbal que a leitura exige (HAAPALA et al., 2017).

Em amostra de escolares de Montevidéu, um padrão denso em nutrientes com mais verduras de folhas escuras e alaranjadas, ovos, leguminosas e tubérculos associou-se à melhor desempenho em leitura nas idades iniciais, momento em que o salto de linguagem é decisivo para o avanço curricular (BARG et al., 2023).

Complementando esse quadro, ensaio clínico controlado com ômega-3/ômega-6 em escolares mostrou melhora de habilidades ligadas à decodificação fonológica, sobretudo em crianças com queixas de atenção, resultado coerente com o papel de ácidos graxos de cadeia longa na plasticidade sináptica (JOHNSON et al., 2017).

Na resolução de problemas, que envolve planejamento, atualização de informação e controle inibitório, o vínculo com a alimentação aparece por duas vias. A primeira é o padrão dietético global, que dá suporte a funções executivas. A segunda é a participação contínua nas refeições escolares, que reduz variações bruscas de energia ao longo da manhã e da tarde. A literatura sobre políticas de acesso universal às refeições aponta ganhos em testes padronizados, com destaque para matemática, quando escolas ampliam o acesso e simplificam barreiras de participação, um sinal de que rotinas alimentares previsíveis sustentam o raciocínio sequencial típico dos itens matemáticos (GRANIER et al., 2020; SPILL et al., 2024).

Há nuances: certos estudos observam impacto mais nítido em leitura do que em aritmética, o que chama atenção para o caráter multidimensional da aprendizagem e para a necessidade de manter o olhar no conjunto de hábitos, não em um nutriente isolado (HAAPALA et al., 2017).

Em paralelo, revisões sobre micronutrientes indicam que corrigir deficiência de ferro melhora memória e, em alguns recortes, atenção, funções que sustentam tanto a interpretação de enunciados quanto o planejamento de etapas em problemas abertos, sobretudo quando havia anemia de base (GUTMAN et al., 2023).

Do ponto de vista pedagógico, o recado é direto. Turmas que tomam café da manhã e almoçam em horários regulares costumam iniciar atividades com menos oscilações de humor e mais prontidão para leitura guiada, rodas de conversa e resolução colaborativa de problemas. Programas que aproximam a refeição do início da aula e garantem cardápios alinhados a guias alimentares tendem a aumentar a adesão e dar a todos a mesma chance de começar o dia com energia estável, o que auxilia professores a manter a classe focada e reduzir interrupções.

Quando a escola observa sinais de vulnerabilidade nutricional como cansaço recorrente antes do recreio, dificuldade de manter a atenção em textos longos ou queda súbita de desempenho em tarefas lógicas pode acionar a rede de proteção, for-

talecer o papel das refeições escolares e orientar famílias para rotinas simples: acordar com tempo para um desjejum completo, levar lanches planejados para o intervalo, não pular o almoço e organizar o jantar cedo. A soma dessas escolhas, repetidas semana após semana, aparece no diário de classe e nas avaliações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de base bibliográfica e documental, com abordagem descritiva e exploratória. Configura-se como revisão narrativa com inspiração de escopo, sem intervenção e sem participação direta de sujeitos, voltada a reunir e interpretar evidências recentes sobre alimentação infantil e desempenho escolar.

Esta pesquisa toma como referências principais Creswell e Creswell (2021), Gil (2017) e Braun e Clarke (2021), complementadas por Bardin (2016) e Page et al. (2021). Os primeiros orientam a coerência do desenho e a integração entre objetivos, fontes e procedimentos; Braun e Clarke fundamentam a análise temática; Bardin oferece base para a análise de conteúdo; PRISMA apoia a transparência na busca, seleção e síntese da literatura. foram examinados artigos, diretrizes e teses publicados entre 2015 e 2025.

O percurso seguiu quatro passos: 1) triagem por título e resumo; 2) leitura integral dos estudos elegíveis; 3) extração padronizada de dados sobre amostra, contexto escolar, exposição alimentar e indicadores educacionais; 4) síntese por análise temática e de conteúdo, agrupando achados em eixos. As categorias focadas foram participação em sala, compreensão leitora e resolução de problemas, sempre relacionadas a café da manhã, regularidade das refeições, qualidade da dieta, ultraprocessados e bebidas açucaradas.

Os resultados são apresentados por eixo, com quadro de evidências e notas sobre a força metodológica dos estudos. Ao final, o trabalho entrega um mapa das relações entre hábitos alimentares e aprendizagem, fatores que favorecem engajamento e leitura, e um conjunto enxuto de recomendações práticas para escolas e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os hábitos alimentares saudáveis se refletem no desempenho escolar infantil. Quando a criança toma café da manhã, mantém horários previsíveis e tem no prato comida de verdade, aparecem ganhos em participação, foco e disposição para resolver problemas.

É o velho feijão com arroz bem feito, somado a água por perto e rotina organizada, que dá lastro ao aprender; o café da manhã dá a partida no cérebro e a cadência das refeições evita oscilações de humor ao longo do turno.

Os argumentos caminham na mesma direção. Programas que oferecem o desjejum aumentam presença e pontualidade; padrões de dieta com frutas, legumes, feijões e grãos integrais andam juntos de melhor fluência e compreensão leitora; energia estável favorece o raciocínio sequencial típico da matemática.

Micronutrientes como ferro e iodo pedem atenção, pois influenciam a memória, atenção e desenvolvimento. Do lado oposto, bebidas açucaradas, energéticos e ultraprocessados aparecem associados a pior sono, irritabilidade e desânimo, o que atrapalha a convivência em sala.

Garantir café da manhã a quem chega sem comer, organizar tempos de comer e pontos fixos de água, alinhar cardápios e lancheiras com preparos simples e sazonais, formar rapidamente a equipe escolar, comunicar-se com as famílias de modo acolhedor e monitorar metas fáceis de acompanhar, como presença, registro do desjejum e queda no consumo de bebidas açucaradas, observando também fluência de leitura e resolução de problemas ao fim de cada trimestre. Defende-se, por fim, o fortalecimento da alimentação escolar e da educação alimentar no currículo e o resgate das refeições em família, pois quando o prato conversa com o caderno a escola ganha em foco e a infância agradece.

REFERÊNCIAS



ADOLPHUS, Katie; LAWTON, Clare Louise; CHAMP, Chris Michael; DYER, Ashley. **Associations between habitual school-day breakfast consumption frequency and academic performance in British adolescents.** Frontiers in Public Health, v. 7, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARG, Guillermo; FRANK, Stanko; QUEIROLO, Evangelina I.; PEREGALLI, Federico; KORDAS, Katarzyna. **Dietary patterns and cognitive achievement among school children in socio-cultural context, a case of Montevideo, Uruguay.** European Journal of Nutrition, v. 62, n. 6, p. 2475-2488, 2023.

BARTFELD, Judith S.; BERGER, Lawrence; MEN, Fang; CHEN, Yiying. **Access to the School Breakfast Program is associated with higher attendance and test scores among elementary school students.** Journal of Nutrition, v. 149, n. 2, p. 336-343, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos.** Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide.** London: SAGE, 2021.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Skipping breakfast and academic grades, persistent feelings of sadness or hopelessness, and school connectedness among high school students —** Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. MMWR Supplements, v. 73, supl. 4, p. 87-93, 2024.

CHEN, Zhenyu; YANG, Hong; WANG, Dongliang; et al. **Effect of oral iron supplementation on cognitive function among children and adolescents in low and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis**. Nutrients, v. 14, n. 24, 2022.

COHEN, Juliana F. W.; HECHT, Amelie A.; McLOUGHLIN, Grace M.; TURNER, Lindsey; SCHWARTZ, Marlene B. **Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: a systematic review.** Nutrients, v. 13, n. 3, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020:** dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Brasília: FNDE, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GORDANIER, Jeff; ÖZTÜRK, Orkun; WILLIAMS, Brian; ZHAN, Chao. **Free lunch for all! The effect of the Community Eligibility Provision on academic outcomes.** Economics of Education Review, v. 77, 2020.
GUTEMA, Belay Tefera; CHALLA, Fekadu; CHALCHISA, Teshale; et al. **Effects of iron supplementation on cognitive development in school-age children: systematic review and meta-analysis.** PLOS ONE, v. 18, n. 6, e0287080, 2023.

HAAPALA, Eero A.; ELORANTA, Anna-Maria; VENÄLÄINEN, Tiina; et al. **Diet quality and academic achievement: a prospective study among primary school children. E**uropean Journal of Nutrition, v. 56, n. 7, p. 2299-2308, 2017.

HARRISON, Megan Elizabeth; MAHER, Joanne; FORBES, Linda. **Systematic review of the effects of family meal frequency on psychosocial outcomes in youth.** Canadian Family Physician, v. 61, n. 2, 2015. p. 96-106.

HARTLINE-GRAFTON, Hilary. **Breakfast and school-related outcomes in children and adolescents: a review of the literature.** Current Nutrition Reports, v. 11, p. 238-248, 2022.

HAYHOE, Rebecca; RECHEL, Bernd; CLARK, Anna Beatrice; GUMMERSON, Chris; SMITH, Samuel J. L.; WELCH, Ailsa **A. Cross-sectional associations of schoolchildren's fruit and vegetable consumption, and meal choices, with their mental well-being.** BMJ Nutrition, Prevention & Health, v. 4, n. 2, 2021. p. 447-462.

JOHNSON, Mats; FRANSSON, Göran; ÖSTENSSON, Maria-Lisa; et al. **Omega 3/6 fatty acids for reading in children: a randomized, double-blind, placebo controlled trial in 9-year-old mainstream schoolchildren in Sweden.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 58, n. 1, 2017. p. 83-93.

KALDENBACH, Sebastian; MICHAEL, Theresa; SOLEMSLI, Arne André; et al. **Mental health and energy drink consumption among Norwegian adolescents**: a cross-sectional study. BMC Public Health, 2025.

LANE, Megan Mary; LOTFIAN, Shima; GLYNN, Nancy W.; et al. **Ultra-processed food consumption and mental health: a systematic review and meta-analysis of observational studies**. Nutrients, v. 14, n. 13, 2568, 2022.

_____; GÓMEZ-DONOSO, Carmen; KOPP, Saskia; et al. **Ultra processed food exposure and adverse health outcomes: umbrella review.** BMJ, v. 384, e077310, 2024.

LI, Hao; LU, Zhi; ZHENG, Long; et al. **Meal timing and depression among Chinese children and adolescents: cross-sectional study.** JMIR Public Health and Surveillance, v. 10, e54275, 2024.

LUNDQVIST, Martina; VOGEL, Nina Elisabeth; LEVIN, Lars-Åke. **Effects of eating breakfast on children and adolescents: a systematic review of potentially relevant outcomes in economic evaluations**. Food & Nutrition Research, v. 63, 2019.

PAGE, Matthew J.; McKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 372, n. 71, 2021.

SLIWA, Sarah Anne; HERTZ, Marci Feldman; YARBROUGH, Andrew; et al. **Skipping breakfast and academic grades, persistent feelings of sadness or hopelessness, and school connectedness among high school students** — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. MMWR Supplements, v. 73, supl. 4, 2024. p. 87-93.

SNUGGS, Samantha; ROLLINS, Bethany; SHERMAN, Stephen. **Family mealtimes: a systematic umbrella review of factors and outcomes.** International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 20, n. 10, 6001, 2023.

SOLDAVINI, Jessica; SMITH, Trae; LIESE, Angela Diane. **Serving breakfast free to all students and type of breakfast serving model are associated with participation in the School Breakfast Program.** Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, v. 119, n. 8, 2019. p. 1322-1331.

SPILL, Maureen K.; LIN, Brenda-Lin; EDWARDS, Cristina G.; et al. **Universal free school meals and school and student outcomes: a systematic review.** JAMA Network Open, v. 7, n. 7, e2320645, 2024.

TOMANIC, Miroslav; RADULOVIC, Nebojsa; STANKOVIC, Milica; et al. **Energy drinks and sleep among adolescents.** International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 19, n. 18, 2022.

UNICEF. **The State of the World's Children 2019**: **Children, food and nutrition – Growing well in a changing world.** New York: UNICEF, 2019.



ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MOTORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANTONIA PAULA DA CRUZ MACHADO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde (2023); Licenciatura em Matemática pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2024). Professora de Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A inclusão educacional é um direito fundamental e um importante indicador do desenvolvimento social e democrático de um país, mas pessoas com deficiência motora ainda enfrentam inúmeras barreiras que dificultam sua plena participação nas instituições de ensino. Entre os principais desafios estão as barreiras arquitetônicas, que limitam o acesso físico, e a falta de adaptações pedagógicas e de tecnologia assistiva adequadas, fatores que prejudicam o aprendizado, comprometem a socialização e reforçam desigualdades já existentes. Apesar de não afetar o potencial intelectual, a ausência de recursos e de ambientes inclusivos acaba inviabilizando as capacidades desses estudantes. Sendo assim, o objetivo deste estudo é evidenciar as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência motora no contexto educacional, considerando as barreiras físicas, as adaptações pedagógicas e o uso da tecnologia assistiva como estratégias essenciais para garantir a participação ativa e o exercício pleno da cidadania. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender e discutir os fatores que influenciam a efetivação da inclusão, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas, o apoio aos profissionais da educação e a sensibilização da sociedade.

Palavras-chave: Deficiência Motora; Acessibilidade; Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A presença de barreiras arquitetônicas em instituições educacionais impede ou limita o acesso físico, comprometendo o direito básico de frequentar e participar das atividades escolares, assim como a ausência ou inadequação de adaptações pedagógicas inviabiliza a plena participação dos estudantes, restringindo suas oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. A deficiência motora pode não influenciar o potencial cognitivo do indivíduo, mas a falta de recursos pedagógicos adequados e de um ambiente acessível faz com que suas capacidades sejam subestimadas e invisibilizadas (LOPES E NETO, 2022).

Nesse contexto, esse estudo objetivou evidenciar as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física motora, no ambiente educacional, considerando as barreiras arquitetônicas, as adaptações pedagógicas e o uso da tecnologia assistiva como estratégias para garantir a participação plena e o exercício da cidadania.

Dentre os objetivos específicos, estão: identificar a importância da elaboração de projetos político-pedagógicos inclusivos e sua relação com a permanência escolar desses estudantes; relacionar as adaptações físicas aos recursos pedagógicos necessários para favorecer o aprendizado e a autonomia dos estudantes com deficiência motora; evidenciar o impacto da tecnologia assistiva na promoção da participação social e acadêmica das pessoas com deficiência física motora.

Apesar dos avanços legislativos e das discussões contemporâneas sobre inclusão, pessoas com deficiência física motora continuam enfrentando barreiras que comprometem sua participação plena no ambiente educacional. Nesse contexto, questiona-se: “Como as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e a limitada oferta de tecnologia assistiva impactam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência física motora nas escolas?”

A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de compreender, de maneira aprofundada, os fatores que limitam ou potencializam a inclusão educacional das pessoas com deficiência física motora e paralisia cerebral. Ao evidenciar barreiras físicas, práticas pedagógicas, políticas escolares e tecnologia assistiva, o estudo visa fortalecer políticas inclusivas, apoiar profissionais e sensibilizar a sociedade para a construção de escolas que valorizem a diversidade e garantam igualdade de oportunidades.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, baseada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais, com o objetivo de embasar teoricamente a discussão e aprofundar a compreensão sobre as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física motora no contexto educacional.



DEFICIÊNCIA FÍSICA MOTORA

A deficiência física motora caracteriza-se por alterações significativas no sistema neuromusculoesquelético, comprometendo a mobilidade, a coordenação e a realização de atividades diárias. Essas limitações podem ser congênitas ou adquiridas, resultantes de malformações, doenças degenerativas, lesões ou traumas. Essa condição complexa exige uma abordagem multidisciplinar que considere não apenas os aspectos físicos, mas também as dimensões psicológicas e sociais envolvidas (CLAUDINO, 2018).

O conceito de deficiência física motora vai além da restrição corporal, abrangendo fatores que impactam diretamente a participação social e a autonomia. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial da Saúde, a deficiência resulta da interação entre condições de saúde e fatores contextuais, reforçando a importância de intervenções que promovam a inclusão e assegurem a cidadania (MARQUES, CARON E CRUZ, 2020).

A funcionalidade varia amplamente entre indivíduos, desde limitações leves até dependência total para atividades básicas, exigindo políticas públicas sensíveis às especificidades de cada caso (ANDRADE E ARAÚJO, 2018).

No contexto educacional, a acessibilidade permanece um grande desafio. Barreiras arquitetônicas, falta de recursos pedagógicos adaptados e formação insuficiente de professores dificultam a participação plena de estudantes com deficiência física motora. A implementação de tecnologias assistivas e de adaptações curriculares surge como estratégia fundamental para promover autonomia e inclusão no ambiente escolar (ALVES, 2019).

Além do espaço escolar, a acessibilidade urbana também é essencial, pois a falta de calçadas adequadas, transporte público adaptado e sinalização acessível comprometem a mobilidade, a qualidade de vida e a dignidade das pessoas com deficiência física motora. Nesse contexto, políticas públicas que considerem o planejamento inclusivo das cidades são fundamentais para garantir a participação social (LIMA, 2022).

As tecnologias assistivas representam um avanço significativo, oferecendo recursos como cadeiras de rodas adaptadas, próteses, órteses, dispositivos de comunicação alternativa e softwares específicos. Essas tecnologias ampliam a autonomia e a participação social, sendo indispensáveis para garantir uma vida mais independente e produtiva. O incentivo à pesquisa e à inovação na área deve ser prioridade nas agendas públicas (LOPES; NETO, 2022).

A conscientização social é igualmente importante para combater estigmas históricos. Campanhas educativas e a inserção de conteúdos sobre deficiência nos currículos escolares contribuem para sensibilizar a sociedade, promovendo atitudes mais inclusivas e respeitosas. A mudança de percepção é essencial para reduzir as barreiras atitudinais que muitas vezes são mais limitantes do que as próprias limitações físicas (MARQUES, CARON; CRUZ, 2020).

A legislação brasileira, em especial a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), assegura direitos fundamentais como acessibilidade, saúde, educação e trabalho. No entanto, a efetividade dessas garantias depende de sua implementação prática e fiscalização contínua. A participação ativa da sociedade na cobrança de políticas públicas fortalece a inclusão e promove uma sociedade mais justa e igualitária (ANDRADE; ARAÚJO, 2018).

A vivência de pessoas com deficiência física motora deve ser compreendida a partir de sua interação com o ambiente e das oportunidades que lhes são oferecidas. O modelo social de deficiência defende que as barreiras impostas pela sociedade são as verdadeiras responsáveis pela exclusão, e não a condição física em si. Essa perspectiva estimula a valorização das potencialidades e a construção de ambientes mais acolhedores (MARQUES, CARON; CRUZ, 2020).

A paralisia cerebral, por sua vez, destaca-se como uma das principais causas de deficiência motora infantil e trata-se de um grupo heterogêneo de distúrbios permanentes do movimen-

to e da postura, decorrentes de lesões não progressivas no cérebro em desenvolvimento. Além do comprometimento motor, podem ocorrer alterações sensoriais, cognitivas, perceptivas, comunicacionais e comportamentais, o que torna o quadro ainda mais complexo (ANDRADE; ARAÚJO, 2018).

As lesões que originam a paralisia cerebral podem ocorrer no período pré-natal, perinatal ou pós-natal precoce. Entre os principais fatores de risco estão as infecções congênitas, hipóxia perinatal, prematuridade, baixo peso ao nascer, hemorragias intracranianas e traumatismos cranianos. Ao compreender os mecanismos patológicos é possível planejar ações de prevenção e intervenções precoces mais eficazes (MARTINS, 2024).

A classificação da paralisia cerebral baseia-se no tipo predominante de distúrbio do movimento, podendo ser espástica, discinética, atáxica ou mista. A forma espástica é a mais comum, representando entre 70% e 80% dos casos, e caracteriza-se pelo aumento do tônus muscular e reflexos exacerbados. Cada subtipo apresenta desafios específicos para o manejo clínico, reabilitação e inclusão social (GABBI, 2019).

No ambiente escolar, a inclusão de estudantes com paralisia cerebral requer adaptações físicas, pedagógicas e metodológicas. A formação continuada de professores, o uso de recursos didáticos acessíveis e a sensibilização da comunidade escolar são fundamentais para garantir uma participação efetiva. Respeitar o ritmo individual de aprendizagem e valorizar as potencialidades são princípios básicos de um trabalho pedagógico inclusivo (PORTO et al., 2024).

A eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais é essencial para ampliar a participação social de pessoas com paralisia cerebral. O preconceito ainda constitui um obstáculo significativo, reforçando a importância de campanhas de conscientização e de espaços de convivência inclusivos para promover uma sociedade mais justa (ANDRADE; ARAÚJO, 2018).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão assegura direitos fundamentais às pessoas com paralisia cerebral, como acesso à educação, saúde e trabalho. Entretanto, sua aplicação eficaz exige considerar as especificidades regionais e a oferta de serviços especializados, garantindo que esses direitos saiam do papel e se concretizem na prática (PORTO et al., 2024).

Sendo assim, a pesquisa científica sobre paralisia cerebral vem avançando, especialmente no campo das intervenções baseadas na neuroplasticidade, que ampliam as possibilidades de reabilitação e favorecem o desenvolvimento funcional. Esses avanços mostram a importância de investimentos contínuos em pesquisa e inovação, fundamentais para melhorar a qualidade de vida e promover maior inclusão social (LOPES; NETO, 2022).

AS BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

As barreiras arquitetônicas representam um dos principais entraves à mobilidade e à inclusão plena de pessoas com deficiência motora, incluindo aquelas com paralisia cerebral. Essas barreiras são obstáculos físicos presentes nos espaços construídos que dificultam ou impedem o acesso, a circulação e o uso de edificações e vias públicas, como escadas sem alternativa de rampas, calçadas irregulares, ausência de elevadores ou banheiros adaptados são exemplos recorrentes desse tipo de barreira. A falta de acessibilidade arquitetônica compromete diretamente a autonomia, a segurança e o exercício dos direitos fundamentais desses indivíduos (PORTO et al, 2024).

No caso específico das pessoas com paralisia cerebral, as barreiras arquitetônicas assumem proporções ainda mais severas, pois as limitações motoras, associadas a essa condição, muitas vezes requerem o uso de cadeiras de rodas, andadores ou outros dispositivos de apoio. Desse modo, qualquer falha no planejamento físico dos ambientes pode resultar na exclusão prática do sujeito de atividades educacionais, sociais, culturais e profissionais. A acessibilidade não se restringe ao direito de entrar em um espaço, mas sim ao direito de usufruí-lo plenamente, em igualdade de condições com os demais cidadãos (GABBI, 2019).

A ausência de infraestrutura adequada em prédios públicos,

instituições de ensino, hospitais e centros de lazer denota não apenas uma negligência técnica, mas uma violação aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos. Embora a legislação brasileira determine critérios claros de acessibilidade, o descumprimento dessas normas ainda é comum e essa realidade reforça a necessidade de uma fiscalização mais rigorosa, bem como de uma cultura social comprometida com a inclusão (LOPES; NETO, 2022).

No contexto educacional, a presença de barreiras arquitetônicas compromete o direito à educação inclusiva, pois muitas escolas públicas e privadas ainda não oferecem estrutura física acessível, o que dificulta ou até inviabiliza a matrícula e a frequência regular de estudantes com deficiência motora ou paralisia cerebral. A existência de rampas mal construídas, corredores estreitos e ausência de mobiliário adaptado são exemplos de obstáculos que perpetuam a exclusão, mesmo quando há intenção institucional de acolhimento. A superação desses entraves demanda um planejamento arquitetônico sensível às necessidades da diversidade corporal (CLAUDINO, 2018).

Porto et al (2024) afirmam que essas adaptações permitem o acesso físico aos ambientes, bem como simbolizam o compromisso institucional com a inclusão e o respeito à diversidade humana. A falta de estrutura adequada pode inviabilizar a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares.

A eliminação de barreiras arquitetônicas não se resume à instalação de rampas ou à ampliação de portas, pois se trata de um processo que exige planejamento integrado, conhecimento técnico e, sobretudo, compromisso com os direitos humanos. O desenho universal, princípio que orienta a concepção de espaços que possam ser utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação posterior, deve ser adotado como diretriz central na arquitetura e no urbanismo. Ao aplicar esse conceito desde o início dos projetos, evitam-se soluções paliativas e reforça-se a ideia de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (HEREDERO, 2020).

Portanto, as barreiras arquitetônicas refletem uma estrutura social que historicamente negligenciou a presença e a participação das pessoas com deficiência. A sua persistência não decorre apenas de falhas técnicas, mas de um modelo de sociedade que ainda não reconhece plenamente a diversidade como valor. A superação dessas barreiras exige mais do que intervenções físicas: requer transformação cultural, vontade política e envolvimento coletivo, refletindo na possibilidade de garantir o direito à cidade, à educação e à vida digna para todos, independentemente de suas condições físicas ou neurológicas (SILVA et al, 2023).

A ACESSIBILIDADE

A acessibilidade no contexto educacional constitui um direito fundamental assegurado por diversos dispositivos legais nacionais e internacionais, incluindo a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Para além do acesso físico aos espaços, a acessibilidade implica a garantia de condições que possibilitem a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência em todas as atividades escolares. Essa perspectiva reforça a importância de políticas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade (MARTINS, 2024).

De acordo com Andrade e Araújo:

> A proposta de inclusão escolar para os estudantes com deficiência física é um campo vasto de possibilidades para o entendimento e o trabalho com as diferenças, à medida que redireciona o foco da atenção ao meio e é amparada pela concepção de deficiência resultante da dialética existente entre fatores biológicos e meio sociocultural. O foco no ambiente necessariamente implica considerações acerca da funcionalidade, levando em conta as limitações orgânicas ou psíquicas, mas, ao mesmo tempo, buscando compreender as demandas específicas do ambiente, as atividades a serem completadas e os desafios dos relacionamentos sociais em seu contexto (ANDRADE; ARAÚJO, 2018, p.5).

Para os autores, a inclusão escolar de estudantes com deficiência física vai além de adaptar espaços, envolvendo transformações no ambiente e na dinâmica social. Ao considerar a deficiência como resultado da interação entre fatores biológicos e o meio sociocultural, reforça-se a importância de promover espaços acessíveis, compreender as necessidades específicas de cada estudante e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

O processo de matrícula de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com deficiência motora e paralisia cerebral, representa o primeiro passo para a efetivação do direito à educação inclusiva. A recusa ou restrição de matrícula configura discriminação e fere frontalmente os princípios constitucionais, mas ainda são frequentes os relatos de práticas excludentes, muitas vezes justificadas pela alegada falta de preparo da instituição. A legislação brasileira proíbe terminantemente tais atitudes, assegurando que a matrícula deve ser realizada de forma plena e imediata, sem qualquer tipo de restrição ou condição prévia (HEREDERO, 2020).

A construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) inclusivo é um instrumento estratégico essencial para consolidar a acessibilidade no ambiente escolar. O PPP deve contemplar ações concretas voltadas ao acolhimento e à valorização das diferenças, articulando metas e diretrizes que promovam a participação de todos os estudantes. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo professores, familiares e os próprios estudantes, é fundamental para garantir que o documento não seja meramente formal, mas efetivamente orientador das práticas pedagógicas inclusivas (SILVA et al, 2023).

O cuidador é essencial para o sucesso da inclusão escolar de pessoas com deficiência motora e paralisia cerebral, pois, além de oferecer suporte físico e emocional, auxilia na mobilidade, comunicação e nas atividades diárias, estendendo sua atuação para o ambiente educacional. Esse profissional atua como elo entre família e escola, facilitando a troca de informações sobre as especificidades do estudante, permitindo que os profissionais planejem estratégias pedagógicas personalizadas e promovam um ambiente acolhedor. Para tanto, é fundamental que as instituições ofereçam suporte e formação aos cuidadores, fortalecendo suas competências e garantindo uma colaboração eficaz que contribua para a permanência e o desenvolvimento do estudante, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação inclusiva e de qualidade (CLAUDINO, 2018).

A implementação de recursos pedagógicos adaptados é outro aspecto central na promoção da acessibilidade educacional. Os materiais didáticos em formatos alternativos, softwares de comunicação aumentativa e dispositivos de apoio à escrita e leitura são exemplos de recursos que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Esses instrumentos devem ser disponibilizados em consonância com as necessidades específicas de cada estudante, garantindo o direito à aprendizagem de forma equitativa (PORTO et al, 2024).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um serviço complementar e indispensável no contexto da educação inclusiva e está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE objetiva oferecer apoio pedagógico individualizado, considerando as especificidades de cada estudante e pode ocorrer no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais, devendo ser articulado ao currículo comum, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia e a participação plena (SCHIRMER; MACHADO, 2017).

A articulação entre o AEE e o ensino regular é fundamental para evitar a fragmentação do processo educacional. A atuação conjunta entre professores da sala comum e profissionais do AEE potencializa a adaptação das práticas pedagógicas, promovendo a aprendizagem significativa. É importante salientar que o AEE não substitui a escolarização regular, mas complementa e intensifica as estratégias de ensino voltadas à eliminação de barreiras para a participação e o aprendizado (LOPES; NETO, 2022).

O transporte escolar acessível representa um dos principais desafios para assegurar a frequência regular dos estudantes com deficiência. A indisponibi-

lidade de veículos adaptados, aliada à precariedade das vias urbanas, compromete o deslocamento seguro e digno desses estudantes. A legislação determina que o transporte escolar deve ser gratuito e acessível, assegurando a chegada pontual e segura às instituições de ensino. A falta de cumprimento dessa obrigação agrava a exclusão e desestimula a permanência na escola (PORTO et al, 2024).

O papel da gestão escolar na promoção da acessibilidade é decisivo, cabendo à equipe gestora identificar as barreiras existentes, planejar intervenções e mobilizar a comunidade para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. A liderança comprometida, baseada em valores de justiça social e equidade, é capaz de transformar práticas institucionais e fomentar uma cultura de respeito às diferenças (BUENO, 2020).

A formação continuada dos docentes também é um componente essencial para a efetivação da acessibilidade. A realização de capacitações que abordam os princípios da educação inclusiva, o uso de tecnologias assistivas e as estratégias pedagógicas adaptadas são indispensáveis para que os professores se sintam preparados e confiantes no trabalho com a diversidade. O preconceito e a insegurança, muitas vezes decorrentes da falta de conhecimento, podem ser superados mediante processos formativos consistentes (SCHIRMER; MACHADO, 2017).

Além dos aspectos físicos e pedagógicos, a acessibilidade atitudinal deve ser considerada. As barreiras atitudinais, como estigmas, preconceitos e expectativas negativas em relação ao potencial dos estudantes com deficiência, constituem obstáculos tão prejudiciais quanto às barreiras arquitetônicas. A construção de um ambiente escolar acolhedor exige mudanças culturais profundas, fundamentadas na valorização da diversidade e no reconhecimento das capacidades individuais (ALVES, 2019).

A participação da família no processo escolar é outro elemento que fortalece a acessibilidade. O diálogo contínuo entre escola e família possibilita a identificação precoce das necessidades dos estudantes e favorece a elaboração de estratégias conjuntas para superação de desafios. Além disso, a presença ativa da família contribui para o fortalecimento emocional do estudante, incentivando a autoestima e a motivação para o aprendizado (BUENO, 2020).

A acessibilidade no contexto educacional deve ser compreendida como um direito coletivo, que beneficia os estudantes com deficiência e toda a comunidade escolar. Uma escola inclusiva favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito, preparando os estudantes para a convivência cidadã em uma sociedade plural. Dessa forma, investir em acessibilidade é investir na formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis (MARTINS, 2024).

Sendo assim, a efetivação da acessibilidade escolar exige um compromisso político e social contínuo. A alocação de recursos financeiros, a fiscalização rigorosa do cumprimento das normas e a participação ativa da sociedade civil são condições indispensáveis para garantir a educação como um direito universal. O desafio da inclusão não se encerra na matrícula, mas se materializa cotidianamente nas práticas, nas relações e nas estruturas que compõem o ambiente educacional (LIMA, 2022).

TECNOLOGIA ASSISTIVA

Segundo pesquisa, a tecnologia assistiva constitui um conjunto de recursos e serviços que têm como objetivo ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo autonomia, independência e inclusão social. No caso de indivíduos com deficiência motora e paralisia cerebral, a tecnologia assistiva desempenha um papel central no processo de superação de barreiras físicas, comunicacionais e educacionais. Esses recursos possibilitam o acesso ao ambiente escolar, ao mercado de trabalho e à vida comunitária, representando um avanço significativo na efetivação dos direitos fundamentais (BROWNING, 2019).

Os dispositivos de mobilidade, como cadeiras de rodas manuais ou motorizadas, andadores, muletas e scooters, são exemplos emblemáticos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência motora. Esses

equipamentos permitem que o usuário se desloque com maior liberdade e segurança, reduzindo a dependência de terceiros. No contexto da paralisia cerebral, em que a dificuldade de locomoção é uma das principais limitações, o acesso a dispositivos adequados pode transformar radicalmente a qualidade de vida e ampliar as possibilidades de participação social (HEREDERO, 2020).

Segundo Bersch:

> A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. Assim, o Atendimento Educacional Especializado pode fazer uso das seguintes modalidades da Tecnologia Assistiva, visando à realização de tarefas acadêmicas e a adequação do espaço escolar (BERSCH, R. 2006 apud SCHIRMER, C. R.; MACHADO, 2017, p.27-28).

Desse modo, para os autores, além dos equipamentos de mobilidade, as órteses e próteses desempenham funções importantes na correção ou compensação de deformidades, facilitando o posicionamento corporal e o equilíbrio. A personalização desses dispositivos é essencial para atender às necessidades individuais e potencializar os benefícios terapêuticos.

Os recursos de posicionamento, como almofadas posturais, encostos e suportes modulares, são fundamentais para garantir conforto e prevenir lesões por pressão. As pessoas com paralisia cerebral, em especial aquelas com limitações motoras severas, passam longos períodos sentadas ou deitadas, o que aumenta o risco de úlceras de pressão e deformidades ortopédicas. A utilização de dispositivos de posicionamento adequados contribui para a manutenção da integridade física e para a promoção da saúde geral (CLAUDINO, 2018).

No campo da comunicação, a tecnologia assistiva tem possibilitado avanços notáveis para pessoas com paralisia cerebral que apresentam comprometimento na fala. Os dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como pranchas de comunicação, sintetizadores de voz e softwares específicos, possibilitam a expressão de necessidades, desejos e opiniões. A comunicação efetiva favorece a autonomia, fortalece o senso de pertencimento e a autoestima, essenciais para o desenvolvimento global do indivíduo (BROWNING, 2019).

O uso de computadores adaptados e dispositivos de entrada alternativos, como teclados ampliados, mouses especiais e sistemas de rastreamento ocular, viabiliza o acesso ao universo digital. Para estudantes com deficiência motora e paralisia cerebral, essas tecnologias são fundamentais para garantir a participação em atividades pedagógicas, facilitando a leitura, a escrita e a pesquisa. O acesso à tecnologia digital adaptada democratiza a informação e amplia as oportunidades educacionais e profissionais (PEREIRA, 2018).

As tecnologias assistivas também desempenham um papel relevante nas atividades de vida diária, possibilitando maior independência em tarefas como alimentação, higiene pessoal e vestuário. A adoção de talheres adaptados, copos com alças, calçadores longos e escovas com empunhadura modificada são exemplos de recursos simples, porém extremamente eficazes. A autonomia nas atividades cotidianas fortalece a autoestima e reduz a sobrecarga de cuidadores e familiares (CLAUDINO, 2018).

No contexto escolar, a tecnologia assistiva deve ser integrada ao planejamento pedagógico, garantindo que os estudantes com deficiência motora ou paralisia cerebral tenham acesso efetivo ao currículo. A disponibilização de equipamentos e recursos adaptados é condição indispensável para assegurar a participação plena nas aulas, avaliações e demais atividades educacionais. A ausência de tais recursos perpetua desigualdades e fere o princípio da equidade (BROWNING, 2019).

O processo de seleção e prescrição de tecnologia assistiva deve ser individualizado e pautado em avaliação interdisciplinar, envolvendo profissionais de saúde, educação e assistência social. A escolha inadequada de dispositivos pode resultar em subutilização ou até em prejuízos à saúde do usuário. Portanto, é fundamental considerar não apenas as limitações físicas, mas também as prefe-

rências pessoais, o contexto de uso e as metas de funcionalidade (PEREIRA, 2018).

A formação continuada de professores e profissionais de apoio é imprescindível para o uso eficaz da tecnologia assistiva no ambiente escolar. A falta de conhecimento técnico pode levar ao uso inadequado ou à não utilização dos recursos disponíveis. A capacitação deve abordar não apenas o manuseio dos equipamentos, mas também estratégias pedagógicas para potencializar o aproveitamento desses recursos no processo de ensino e aprendizagem (TAVARES, 2020).

O acesso à tecnologia assistiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de políticas públicas efetivas, a escassez de financiamento e a ausência de programas de distribuição gratuita ou subsidiada. O custo elevado de muitos dispositivos torna-os inacessíveis para grande parte da população, o que reforça as desigualdades sociais e limita a inclusão plena. É urgente a implementação de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à tecnologia assistiva como direito fundamental (SILVA et al, 2023).

Sendo assim, a tecnologia assistiva não deve ser entendida como um privilégio, mas como uma ferramenta indispensável para garantir o direito à igualdade de oportunidades. O acesso a esses recursos promove a participação ativa, o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A transformação cultural necessária para valorizar e legitimar a presença de pessoas com deficiência em todos os espaços passa, necessariamente, pela efetivação do direito à tecnologia assistiva (BROWNING, 2019).

Portanto, a integração da tecnologia assistiva no cotidiano das pessoas com deficiência motora e paralisia cerebral representa um compromisso ético e social com a dignidade humana. Ao remover barreiras e ampliar possibilidades, esses recursos contribuem para a materialização de uma sociedade em que todos possam viver com autonomia, segurança e plenitude. Cabe ao poder público, à comunidade acadêmica, aos profissionais e à sociedade civil o dever de fomentar políticas, pesquisas e práticas que assegurem o acesso universal e contínuo a essas tecnologias (PEREIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir da análise dos aspectos relacionados à deficiência física motora e, especificamente, à paralisia cerebral, este estudo evidenciou a complexidade das barreiras enfrentadas por essas pessoas no contexto educacional. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, a efetivação do direito à educação plena ainda esbarra em desafios significativos, que vão desde a infraestrutura inadequada até a ausência de recursos pedagógicos adaptados e atendimento especializado eficaz. A compreensão dessas múltiplas dimensões é fundamental para orientar práticas e políticas que realmente promovam a acessibilidade e a participação.

As barreiras arquitetónicas mostraram-se um dos principais obstáculos à inclusão, restringindo a mobilidade e o acesso físico nas instituições escolares. A insuficiência de adaptações estruturais, como rampas, banheiros acessíveis e espaços adequados, compromete a autonomia dos estudantes com deficiência motora e paralisia cerebral, impactando diretamente sua permanência e desempenho escolar. Portanto, a eliminação dessas barreiras é uma prioridade que demanda esforços coordenados entre gestores públicos, arquitetos e a comunidade escolar.

No âmbito pedagógico, o estudo destacou a importância de projetos político-pedagógicos que incorporem a educação inclusiva como eixo central, promovendo adaptações curriculares e recursos didáticos acessíveis. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um instrumento fundamental para garantir o suporte necessário, articulando o ensino regular com intervenções individualizadas. Ademais, a formação continuada de professores e a sensibilização da comunidade escolar são imperativas para superar preconceitos e práticas excludentes.

Outro aspecto essencial abordado foi o papel da tecnologia assistiva, cuja utilização pode ampliar significativamente a autonomia, a comunicação e o aprendizado dos estudantes com deficiência motora e paralisia cerebral. Contudo, o acesso restrito a esses recursos, devido a limitações financeiras e estruturais, ainda representa um entrave considerável à inclusão plena. Investimentos públicos e privados, aliados a políticas efetivas de distribuição e manutenção dessas tecnologias, são imprescindíveis para garantir igualdade de oportunidades.

Por fim, a promoção da acessibilidade e da inclusão educacional dessas pessoas transcende o cumprimento de normas e leis, configurando-se como um compromisso ético, social e político. É necessária uma transformação cultural que valorize a diversidade e reconheça a cidadania plena dos indivíduos com deficiência. Somente por meio da articulação entre políticas públicas, práticas educacionais, tecnologias assistivas e mobilização social será possível construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de garantir o direito à educação, à autonomia e à dignidade para todos.

REFERÊNCIAS



ALVES, F. **Inclusão**: **muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** 4ª ed. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2019.

ANDRADE, M. M.; ARAUJO, R. C. T. **Características de estudantes com deficiência física na percepção de seus Professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Revista brasileira de educação especial, ano 24, vol. 1, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100002. Acesso em 10 julho 2025.

BROWNING, N. **A aplicação da tecnologia assistiva na área de comunicação alternativa.** IN.: NUNES, L. R. O. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Dunya, 2019.

BUENO, J. **A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M.; JÚNIOR, C. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. UNESP: SP 2020.

CLAUDINO, L. J. L. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: **uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.** João Pessoa, 2018.

GABBI, E. C. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência física: caracterização do processo em escolas municipais de Santa Maria.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/819. Acesso em 10 julho 2025.

HEREDERO, E S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf & lang=pt. Acesso em 10 julho 2025.

LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e igualdade social.** 6ª ed. São Paulo: AVERCAMP, 2022.

LOPES, M. C.; NETO, A. J V. **Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade.** Revista Educação Especial, v. 35, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470. Acesso em 09 julho 2025.

MARQUES, C. M.; CARON, L.; CRUZ, A. A. **Inclusão da criança com deficiência no ensino regular**: **olhar das famílias sobre a inclusão na escola**. 2020.

MARTINS, P. C. **Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física.** Revista Educação Especial. Santa Maria, vol. 37, 2024. ISSN: 1984-686X. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85214/65578. Acesso em 10 julho 2025.

PEREIRA, M. C. **Prescrição de tecnologia assistiva para estudantes com deficiênci**a física: uma investigação com professores de salas de recursos multifuncionais. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, p. 371-385, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23460. Acesso em 09 julho 2025.

PORTO, D. S.; COSTA, I. R.; SILVA, K. S.; SILVA, K. S. X. **Inclusão de pessoas com deficiência física no sistema de ensino: primeiras aproximações.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42499/28589. Acesso em 10 julho 2025.

SCHIRMER, C. R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**: **Deficiência motora.** Coordenadoria de Projeto de Aperfeiçoamento de Professores do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado. Brasília: DF, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em 10 julho 2025.

SILVA, A. B. P. **A construção civil no processo de acessibilidade de pessoas com deficiência física motora em espaços escolares**. Mossoró: Rio Grande do Norte. 2023.

TAVARES, N S. **Inclusão Escolar**: **concepções de professores e estudantes da educação regular e especial**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.



TEMA: JOGO - GESTÃO DE RISCO TOTAL E OPORTUNIDADES NO MUNDO EMPRESARIAL

BRUNO DOS ANJOS SANTOS

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

ISABELLA CASTRO DA SILVA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

ISABELLY ALVES DA SILVA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

KAUÃ BITENCOURT QUEIROZ ARAÚJO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA

Coautor: Professor Orientador na área de Gestão e Negócios, Mestre em Administração e Responsável pelas disciplinas Projeto Integrador I e II.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo apresenta como os jogos empresariais podem transformar o aprendizado em uma experiência mais divertida e significativa, ajudando a ensinar conceitos de administração e finanças de maneira prática. Eles simulam situações reais do mundo dos negócios, permitindo que os participantes desenvolvam habilidades como planejamento, liderança e resolução de problemas, no meio tempo aprendem a tomar decisões estratégicas em cenários desafiadores. Um exemplo que desenvolveu-se é o jogo "Risco Total", que mistura sorte e estratégia, levando os jogadores a gerenciar recursos, enfrentar crises e buscar lucros em um tabuleiro dinâmico. Nosso objetivo foi criar uma forma de aprender brincando, conectando a teoria com situações que podem ser vivenciadas no mercado real. Durante os testes, a maioria dos jogadores achou o jogo divertido, fácil de entender e uma ferramenta útil para o aprendizado. Além disso, "Risco Total" promove habilidades como trabalho em equipe, liderança e equilíbrio emocional em momentos de pressão, competências essenciais tanto para o ambiente profissional quanto para a vida pessoal. Durante o desenvolvimento, priorizamos ouvir o feedback dos participantes, o que foi fundamental para aprimorar o jogo e torná-lo mais acessível e envolvente. Acredita-se que ferramentas como "Risco Total" têm o poder de transformar a forma como apreende-se, tornando a educação mais prática, interessante e conectada com os desafios do mundo real.

Palavras-chave: Jogos; Aprendizado; Administração; Ensino; Planejamento; Liderança.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o uso de jogos empresariais tem se mostrado extremamente benéfico para o desenvolvimento de habilidades de gestão e tomada de decisão. Estudos indicam que 85% dos alunos que participam de programas de MBA que utilizam jogos empresariais relatam uma compreensão mais profunda dos conceitos de negócios e uma melhoria significativa em suas habilidades de tomada de decisão. Além disso, a popularidade desses jogos cresceu substancialmente, com um aumento de 30%(Business-Games-and-Stock-Market-An-analysis-of-students-learning-in-a-Business-Admin.) Esse avanço reflete a importância de criar e utilizar jogos empresariais como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional.

O estudo explora o uso da aprendizagem vivencial como uma estratégia para aprimorar a formação empresarial, destacando o impacto positivo dessa abordagem no processo de aprendizado. Especificamente, o foco está em examinar a eficácia da utilização de jogos com temática empresarial para melhorar a compreensão das técnicas administrativas.

Por meio desses jogos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, permitindo que analisem e reflitam sobre seus próprios processos de pensamento ao tomar decisões em suas futuras carreiras. A participação ativa nos jogos oferece um ambiente prático dentro da sala de aula, onde os alunos podem absorver o conteúdo de forma mais rápida e eficaz, graças à experiência adquirida durante a simulação. Essa abordagem coloca os estudantes como protagonistas do próprio aprendizado, enfatizando a importância da prática como complemento à teoria e promovendo um envolvimento mais profundo e significativo no processo educacional.

Essa questão é de suma importância, pois os jogos empresariais ou outros com temas semelhantes desempenham um papel crucial na compreensão do verdadeiro significado de investir e planejar. Apesar de sua relevância evidente, apenas algumas faculdades e escolas técnicas incorporam essa metodologia em seus currículos, limitando, assim, o potencial de desenvolvimento prático e a capacidade de tomada de decisão dos alunos em cenários empresariais.

Além disso, é importante ressaltar que a implementação de jogos empresariais também promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a liderança, a colaboração e a capacidade de lidar com imprevistos. Ao simular situações reais de mercado, os alunos são desafiados a tomar decisões sob pressão e a resolver problemas complexos de forma criativa e estratégica (TREASY.COM). Esse tipo de aprendizado prepara os futuros profissionais para os desafios do mundo corporativo, onde decisões mal planejadas podem levar a prejuízos consideráveis para as organizações.

Outra vantagem desses jogos é a possibilidade de integrar diferentes áreas de conhecimento em um único ambiente simulado. Alunos de marketing, finanças, recursos humanos e outras áreas podem interagir, colaborando em um contexto que reflete a interdependência das funções empresariais no mundo real. Isso enriquece o processo de aprendizado, permitindo que cada estudante compreenda o impacto de suas decisões no conjunto da empresa e desenvolva uma visão mais ampla e estratégica dos negócios.

Além das habilidades técnicas e socioemocionais, esses jogos empresariais também estimulam a inteligência emocional dos alunos, que precisam manter o equilíbrio diante de situações adversas, como crises financeiras simuladas ou conflitos interpessoais entre equipes (GUPPY). A capacidade

de gerenciar emoções e reações em um ambiente de alta pressão é essencial para líderes e gestores no mercado moderno. Os jogos oferecem, assim, uma oportunidade única de desenvolver resiliência e autoconfiança, preparando os participantes para enfrentar incertezas e desafios complexos no ambiente empresarial real.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral desenvolver um jogo educativo que ensina conceitos administrativos e financeiros de maneira prática, conectando a teoria aprendida em sala de aula com a aplicação em contextos reais.

E, como objetivos específicos: Ensinar conceitos de planejamento estratégico, gestão de recursos e controle financeiro de forma prática e acessível; Capacitar os participantes a analisar cenários, tomar decisões estratégicas e propor soluções inovadoras para desafios empresariais; Desenvolver habilidades como análise de riscos, liderança, trabalho em equipe, resiliência e tomada de decisão sob pressão.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste jogo é ensinar, de maneira divertida e interativa, os conceitos de administração e investimento de dinheiro, incorporando elementos de sorte no contexto de negócios. A dinâmica do jogo promove a competitividade e o engajamento dos participantes, proporcionando uma experiência lúdica e educativa.

Público-Alvo

O jogo é direcionado principalmente a jovens entre 15 e 17 anos. Esta faixa etária é especialmente receptiva à ideia de competir e interagir com amigos, tornando a experiência não apenas divertida, mas também uma oportunidade de aprendizado sobre finanças.

Estrutura do Jogo

Os jogadores interagem com cartas aleatórias e enfrentam diferentes situações representadas por casas no tabuleiro, onde podem ganhar ou perder dinheiro. Essa mecânica envolve tanto a sorte quanto a estratégia, culminando em uma competição onde apenas um jogador termina com a maior quantia.

Coleta de Dados

Para avaliar a eficácia do jogo e entender a percepção dos participantes, foi realizada uma coleta de dados abrangente. Inicialmente, os testes foram aplicados a alunos da nossa própria turma, mas posteriormente expandimos a pesquisa para toda a Etec Gildo Marçal Bezerra Brandão. Os grupos participantes incluíram alunos dos cursos de 1º e 2º anos de Administração e Automação (PI-A, PI-B, etc.).

Procedimento de Avaliação

Os alunos foram organizados em grupos de cinco para jogar. Após a experiência, solicitamos a participação voluntária em um questionário impresso. As perguntas incluíram:

- "Você se divertiu?"
- "Conseguiu entender as regras do jogo?"
- "O que você mudaria no jogo?"

Essa abordagem visou obter feedback qualitativo e quantitativo sobre a experiência dos jogadores, permitindo uma análise detalhada das opiniões e sugestões, com o intuito de aprimorar a mecânica e a experiência geral do jogo.

Administração Estratégica

Análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) aparece implicitamente quando o jogador avalia as condições antes de investir ou expandir. Planejamento de longo prazo é incentivado por metas progressivas no jogo, como a conquista de empresas maiores ou a construção de um conglomerado.

Desenvolvimento do Jogo

O desenvolvimento do jogo proposto tem como objetivo principal unir entretenimento e educação, utilizando conceitos e práticas reais da administração. A proposta é criar um ambiente virtual onde os jogadores possam vivenciar a experiência de ser um gestor, enfrentando desafios semelhantes aos de um administrador no mundo real. O jogo oferece uma oportunidade de aplicar estratégias baseadas em teorias clássicas e modernas da administração, promovendo aprendizado prático por meio de decisões interativas.

Por meio de uma abordagem lúdica, o jogo permite que os participantes desenvolvam habilidades como planejamento, liderança, resolução de problemas e tomada de decisão, essenciais para quem deseja entender a dinâmica do mundo empresarial. Além disso, ele conecta a teoria aprendida em sala de aula com cenários práticos, facilitando o entendimento e o engajamento dos jogadores com os conceitos administrativos.

Conceito do Jogo

O jogo coloca os jogadores no papel de administradores, desafiando-os a gerenciar recursos financeiros, adquirir empresas, enfrentar crises e aproveitar oportunidades de mercado. Durante a simulação, os participantes passam por situações reais da administração, como:

- Planejamento estratégico: definir metas e criar estratégias para alcançar objetivos de curto e longo prazo.
- Controle financeiro: monitorar receitas, despesas e o retorno sobre os investimentos (ROI).

- Gestão de riscos: enfrentar crises, como mudanças econômicas ou imprevistos no mercado, que exigem respostas rápidas e eficazes.

Essa abordagem prática torna o aprendizado mais dinâmico e divertido, ao mesmo tempo em que reforça os conhecimentos teóricos adquiridos.

Teorias de Administração Aplicadas

O jogo é estruturado com base em três das principais teorias da administração, proporcionando aos jogadores uma visão abrangente dos fundamentos da área.

Teoria Clássica da Administração (Henri Fayol). Essa desenvolvida por Fayol, é incorporada ao jogo por meio dos cinco elementos fundamentais da administração:

- Planejar: Os jogadores devem tomar decisões estratégicas, como escolher quais empresas adquirir, quanto investir e como expandir o patrimônio.
- Organizar: Cabe ao jogador estruturar as operações das empresas adquiridas, alocando recursos de forma eficiente para maximizar o desempenho.
- Controlar: Acompanhar o fluxo de caixa, monitorar o ROI e tomar ações corretivas para garantir o sucesso financeiro das empresas.

Teoria de Sistemas (Ludwig von Bertalanffy). Segundo essa teoria, o jogo reflete a organização como um sistema aberto, no qual as decisões do jogador têm impacto direto no ambiente e vice-versa. Essa dinâmica inclui:

- Impacto interno: Uma empresa mal gerenciada pode reduzir os lucros e comprometer outras operações.
- Influências externas: Eventos simulados, como flutuações econômicas, mudanças regulatórias e crises inesperadas, desafiam o jogador a se adaptar e manter o equilíbrio.

Essa visão sistêmica reforça a interdependência das ações dentro e fora do ambiente organizacional, preparando os jogadores para pensar de maneira holística

Teoria Comportamental (Herbert Simon). Para essa teoria, a tomada de decisão é central no jogo, alinhada à Teoria Comportamental de Herbert Simon. Os jogadores são desafiados a fazer escolhas racionais com base em dados disponíveis e nas restrições impostas pelo cenário.

- Decisões estratégicas: Selecionar investimentos e alocar recursos com base em previsões e tendências.
- Limitações: Lidar com incertezas, como falta de informações completas ou restrições financeiras, que refletem as complexidades do mundo real.

Essa abordagem ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a habilidade de analisar cenários antes de agora.

Objetivo Educacional e Relevância

Ao integrar conceitos teóricos em uma plataforma prática e envolvente, o jogo oferece uma ferramenta valiosa para estudantes e entusiastas da administração. Ele não apenas ensina os fundamentos da área, mas também promove o desenvolvimento de habilidades-chave, como:

- Pensamento estratégico;
- Resolução de problemas;
- Análise de riscos;
- Colaboração e liderança.

O jogo busca preparar os participantes para os desafios do mercado, oferecendo uma experiência rica que combina aprendizado, estratégia e diversão. Assim, ele se posiciona como uma poderosa ferramenta para aproximar a teoria administrativa da prática profissional.

A ADMINISTRAÇÃO

A fundamentação teórica da Administração é construída a partir de diferentes visões sobre como as organizações funcionam e como as pessoas dentro delas podem ser gerenciadas de forma eficiente (Chiavenato, 1983). No início, com a Teoria Clássica de Henri Fayol e Frederick Taylor, o foco era a eficiência (Miranda, 2009). Eles acreditavam que a divisão do trabalho, a hierarquia e as regras claras garantiam a produtividade (Fischborn, 2012). Max Weber, com sua Teoria da Burocracia, também defendia que organizações funcionam melhor com normas rígidas e

uma estrutura impessoal (CARLO, 2017).

Com o tempo, o estudioso Elton Mayo percebeu que o lado humano era essencial (RODRIGUES, 2013). Sua Teoria das Relações Humanas mostrou que, além de regras e processos, as pessoas precisam de atenção e reconhecimentos em seus trabalhos e boas relações para ter um bom resultado no trabalho (Marquis, 2015). A Teoria Comportamental, desenvolvida por Herbert Simon e Douglas McGregor, apoiou essa ideia, dando a ideia de que a motivação e o comportamento humano são principais no sucesso das organizações (MARQUIS, 2010).

McGregor, por exemplo, propôs duas ideias sobre os trabalhadores: a Teoria X, que via as pessoas como preguiçosas e que precisavam ser observadas, e a Teoria Y, que acreditava que as pessoas buscam responsabilidade e realização no trabalho (SORENSEN, 2011).

Recentemente, a Teoria Contingencial mostrou que não é apenas um jeito de administrar uma organização. Taylor, com sua Administração Científica, focava em melhorar a eficiência do trabalho de forma técnica, quase como uma máquina com o tempo, essa visão evoluiu com a teoria de sistema, que vê as organizações como parte de algo maior, em constante interação com o ambiente externo (MATOS FILHO, 2011).

Agora, cada parte da organização está conectada e precisa se adaptar, valorizando mais o fator humano (KUNSCH, 2020). A Abordagem Sociotécnica, destaca a importância de equilibrar a tecnologia com as necessidades e bem-estar dos trabalhadores (NASCIMENTO, 2024).

Finanças: Teoria das Finanças Corporativas

A Teoria das Finanças Corporativas tem como objetivo máximo o valor da empresa para seus acionistas. Isso é alcançado por meio de decisões estratégicas relacionadas ao investimento, ao financiamento e à distribuição de dividendos (FIALHO, 2022). As empresas consideram a estrutura de capital, que se refere à combinação entre capital próprio e dívida utilizada para financiar suas operações (PAMPLONA, 2020).

Essa escolha é fundamental, pois influencia o custo de capital, ou seja, a taxa de retorno que a empresa deve gerar para justificar os investimentos realizados (MINARDI, 2023). Métodos como o Valor Presente Líquido (VPL) e a Taxa Interna de Retorno (TIR) são utilizados com frequência para avaliar a possibilidade de projetos de investimento, ajudando os gestores a escolher se uma proposta gera valor para a organização (CEZAR, 2022).

A teoria de Modigliani e Miller, por exemplo, argumenta que, sob certas condições de mercado, a estrutura de capital não afeta o valor total da empresa (Salgado, 2024). No entanto, na prática, fatores como impostos, risco de falência e assimetrias de informação tornam essa relação mais complexa (PEREIRA, 2014).

Teoria dos Mercados Financeiros

Por outro lado, a Teoria dos Mercados Financeiros busca entender como os mercados funcionam e como os investidores se comportam (SELAN, 2015). A Hipótese dos Mercados Eficientes (HME), proposta por Eugene Fama, indica que os preços dos ativos refletem todas as informações disponíveis no mercado, o que dificulta para os investidores superarem diariamente o mercado ao longo do tempo, sem assumir riscos excessivos (PASTORE, 2018).

Dentro desse contexto, modelos como o CAPM (Capital Asset Pricing Model) e a Teoria do Portfólio de Markowitz têm um papel crucial. O CAPM oferece uma relação entre risco e retorno, considerando o risco sistemático, enquanto a Teoria do Portfólio enfatiza a importância de diferenciar para reduzir o risco total da carteira de investimentos (PANISSI, 2015). Essas ferramentas são essenciais para investidores que buscam melhorar mais e mais os seus retornos.

Finanças Comportamentais

Finalmente, as Finanças Comportamentais surgem como uma área que desafia as teorias tradicionais, sugerindo que os investidores nem sempre pensam de forma racional (Lobão, 2018). Essa aproximação examina como as condições psicológicas e emocionais influenciam as decisões no final de uma operação financeira (PINHEIRO, 2015).

Conceitos como o efeito manada, em que os investidores normalmente seguem as ações de outros, e o excesso de confiança, que leva a uma superestimação das próprias habilidades de previsão, demonstram a complexidade do comportamento humano no mercado financeiro (SILVA, 2019).

Além disso, a aversão à perda, uma tendência onde os investidores preferem evitar perdas a buscar ganhos, é um fator significativo que afeta o comportamento de investimentO (OLIVEIRA, 2024).

Compreender esses vieses é essencial para a análise de como as decisões financeiras são decididas, permitindo um olhar mais aprofundado sobre as dinâmicas do mercado e a natureza do comportamento humano (LOTTA, 2015).

Jogos

- **Jogos de Tabuleiro e Storytelling - Definição e Características**

Os jogos de tabuleiro de storytelling são aqueles em que a narrativa desempenha um papel central na experiência do jogador, indo além das regras e mecânicas convencionais de jogos competitivos ou estratégicos (Da SILVA, 2019). Eles utilizam componentes como cartas, fichas, tabuleiros e dados, mas o foco é na construção colaborativa ou emergente de uma história que evolui com as decisões e ações dos jogadores (SMOLE, 2007).

Um exemplo clássico desse tipo de jogo é o Dungeons & Dragons (D&D;), um RPG (role-playing game) de mesa, onde um mestre de jogo (ou Dungeon Master) guia os jogadores através de uma narrativa enquanto eles tomam decisões que afetam o desenrolar da trama (Gygax, 1974).

- **Teoria da Narrativa e Jogos de Tabuleiro**

Assim como nos jogos digitais, os jogos de tabuleiro de storytelling seguem os princípios da teoria da narrativa, como a estrutura de enredo (início, meio e fim), desenvolvimento de personagens e criação de conflito (LOPES, 2025). No entanto, diferentemente de mídias fixas como literatura e cinema, esses jogos permitem que os jogadores sejam co-autores da história (GUALDA, 2010).

Marie-Laure Ryan (2001), uma teórica da narrativa, sugere que narrativas interativas exigem a participação ativa do público para que a história se desenvolva (RYAN, 2020). No contexto dos jogos de tabuleiro, os jogadores são protagonistas da narrativa, tomando decisões e enfrentando desafios que afetam diretamente o curso dos eventos (LEITE, 2017).

Um aspecto crucial dessa teoria nos jogos de tabuleiro é a narrativa emergente, onde a história não está totalmente pré-determinada, mas surge a partir das interações entre os jogadores e as regras do jogo (Alzamora, 2012). Jogos como Betrayal at House on the Hill exemplificam esse conceito, onde diferentes cenários e resultados se desdobram com base nas escolhas e sorte dos jogadores (BRYANT, 2006).

Interatividade e Agência nos Jogos de Tabuleiro

Nos jogos de tabuleiro de storytelling, a agência do jogador é um elemento fundamental, que permite que os participantes influenciem o desenrolar da narrativa (Gosciola, 2012). Diferentemente de jogos tradicionais de tabuleiro, onde as ações são frequentemente limitadas a movimentos estratégicos ou competição direta, os jogos narrativos oferecem liberdade criativa para os jogadores mudarem o mundo do jogo (FREITAS, 2014).

Janet Murray (1997) argumenta que a agência é a sensação de que as ações do jogador têm um impacto significativo no ambiente de jogo (CASTRO, 2010). No contexto dos jogos de tabuleiro, isso pode significar tomar decisões narrativas ou resolver desafios que afetam o enredo ou o destino dos personagens (CARDOSO, 2016). Em jogos como Gloom, por exemplo, os jogadores moldam a história trágica de suas famílias, criando uma narrativa única em cada partida (JOHNSON, 2005).

Colaboração e Competição na Construção da Narrativa

Os jogos de tabuleiro de storytelling podem ser tanto colaborativos quanto competitivos (FOG, 2005). Nos jogos colaborativos, os jogadores trabalham juntos para construir uma narrativa compartilhada ou superar desafios comuns (BROTTO, 2001). Exemplos incluem jogos

como Pandemic Legacy, onde a história e o progresso do jogo se desenrolam com base nas decisões coletivas dos jogadores (PATEL, 2022).

Nos jogos competitivos, por outro lado, os jogadores podem influenciar a narrativa de maneiras que favorecem seus próprios objetivos, muitas vezes em detrimento dos outros participantes (STAREPRAVO, 2012). Em Sherlock Holmes: Consulting Detective, por exemplo, os jogadores competem para resolver mistérios, mas a narrativa é moldada pelas pistas que eles decidem seguir ou ignorar (DOYLE, 1992).

Psicologia e Storytelling em Jogos de Tabuleiro

A psicologia dos jogos de tabuleiro de storytelling se conecta à ideia de envolvimento emocional e imersão narrativa, onde os jogadores se conectam com a história e os personagens, desenvolvendo empatia e engajamento emocional (FRAGOSO, 2014). Ao contrário de jogos puramente estratégicos, onde o foco está na vitória, os jogos de storytelling incentivam os jogadores a se engajarem com a narrativa em um nível mais profundo, às vezes priorizando a experiência narrativa sobre o resultado (SILVA, 2020).

Csikszentmihalyi (1990) propôs o conceito de "fluxo", um estado de imersão total em uma atividade. Nos jogos de storytelling, os jogadores muitas vezes experimentam esse fluxo quando estão imersos nas histórias que ajudam a criar, combinando criatividade e estratégia (SILVA, 2015). Além disso, a criação coletiva de uma narrativa pode promover sentimentos de satisfação e realização, mesmo em jogos sem uma "vitória" clara (PRONSATO, 2005).

Design de Jogos de Tabuleiro Narrativos

O design desses jogos deve equilibrar a mecânica com a história, criando sistemas que incentivem a construção narrativa sem sobrecarregar os jogadores com regras complexas (MATOS, 2001). Segundo Katie Salen e Eric Zimmerman (2003), no livro Rules of Play, o design de jogos é um processo de criar estruturas de interação que proporcionam experiências significativas (IUAMA, 2023).

Nos jogos de tabuleiro narrativos, as regras devem servir para guiar a narrativa, mas não a restringir (FILGUEIRAS, 2021). Jogos como Arkham Horror utilizam cartas de eventos, que são disparadas por ações dos jogadores, para impulsionar a história enquanto mantêm o jogo em andamento (FALCÃO, 2021). O uso de cartas e cenários dinâmicos permite que os designers equilibrem a narrativa com a jogabilidade, mantendo o jogador engajado e envolvido na trama (GRIGIO, 2008).

COLETAS DE DADOS

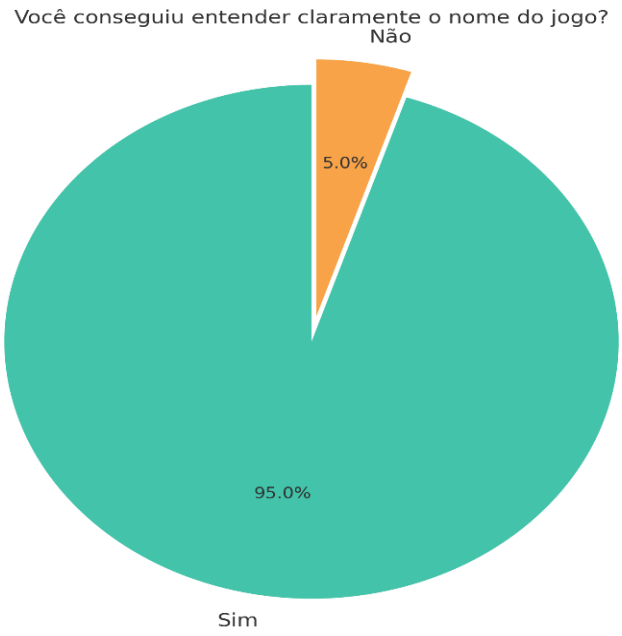
Através de um papel pedimos para as pessoas que jogaram o jogo dessem seu feedback sobre o jogo e elaboramos 5 perguntas, perguntando como foi a experiência do jogar:

- Você conseguiu entender claramente o nome do jogo?
- Você achou divertido o jogo Risco Total?
- Você achou difícil jogar o jogo?
- Você indicaria para alguém esse jogo?
- Você jogaria de novo o jogo Risco Total?

RESULTADOS

Através da nossa estratégia de pedir o feedback para as pessoas que jogaram o jogo 60 pessoas jogaram nosso jogo e deram seu feedback.

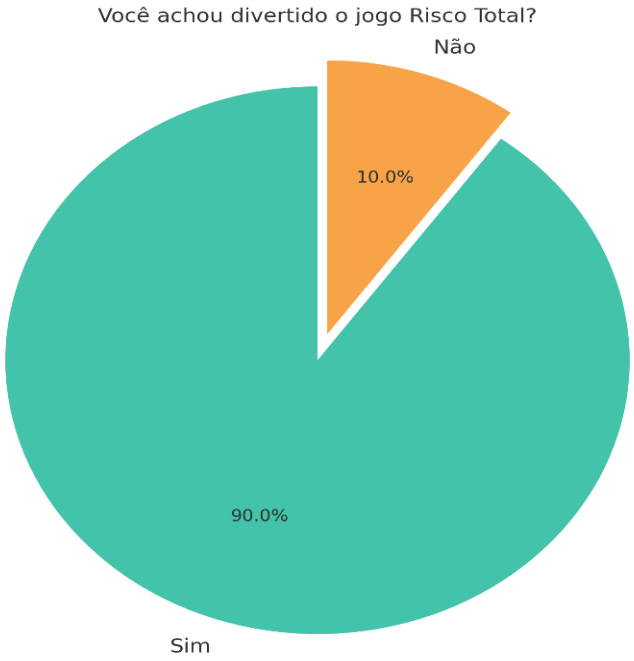
Gráfico 1: Entendimento claro sobre o jogo



Fonte: Próprio autor (2025).

Este gráfico apresenta a opinião dos participantes sobre a clareza do nome do jogo "Risco Total". A ampla maioria, 95%, respondeu que entendeu o nome de forma clara, enquanto apenas 5% indicaram dificuldades. Isso demonstra que o nome escolhido é eficaz para transmitir a ideia central do jogo, mas também sugere que há espaço para ajustes para torná-lo ainda mais acessível, especialmente considerando diferentes públicos e contextos.

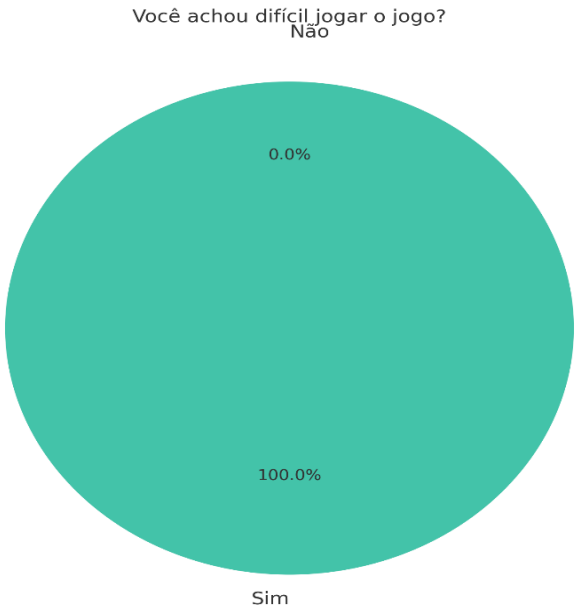
Gráfico 2: Opinião sobre se o jogo é divertido



Fonte: Próprio autor (2025).

Este gráfico mostra a percepção dos jogadores sobre o nível de diversão do jogo, com 90% afirmando que o acharam divertido e apenas 10% discordando. Isso indica que a dinâmica do jogo é envolvente e cumpre seu objetivo de proporcionar entretenimento educativo. A alta taxa de aprovação reflete o sucesso do equilíbrio entre aprendizado e diversão, essencial para manter o engajamento dos jogadores.

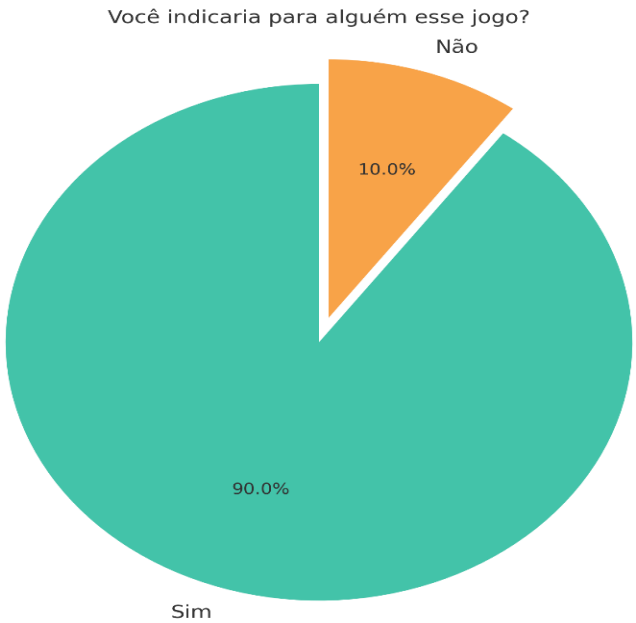
Gráfico 3: Dificuldade sobre o jogo



Fonte: Próprio autor (2025).

Este gráfico se destaca pelo resultado unânime: 100% dos participantes consideraram o jogo fácil de jogar. Esse resultado confirma que as regras foram bem estruturadas e claras, garantindo uma experiência fluida. A simplicidade do jogo é um ponto positivo, especialmente por ser voltado para um público jovem, assegurando acessibilidade e evitando frustrações causadas por mecânicas complicadas.

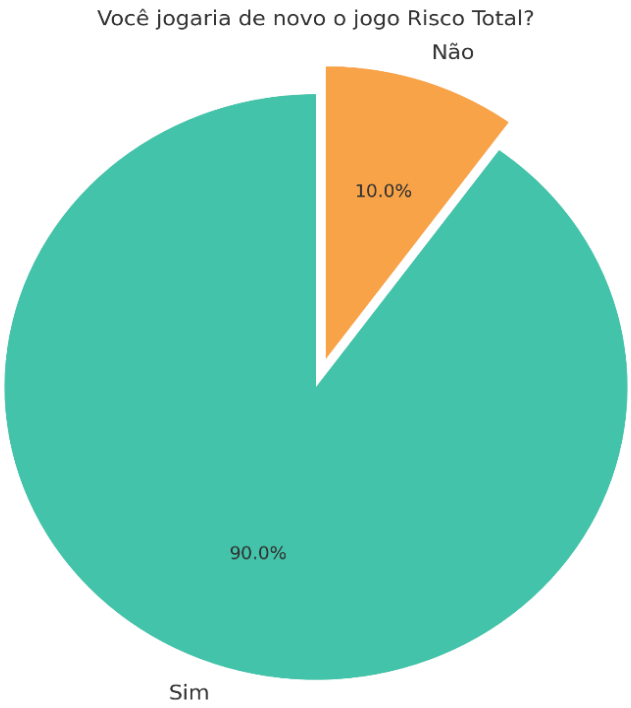
Gráfico 4: Indicação do jogo



Fonte: Próprio autor (2025).

O gráfico mostra que 90% dos participantes indicaram o jogo para outras pessoas, enquanto 10% não fizeram essa recomendação. Essa alta taxa de indicação é um reflexo da boa aceitação do jogo e de seu potencial para atingir novos públicos. O dado é especialmente relevante, pois o boca a boca é uma poderosa ferramenta de disseminação, especialmente em contextos educativos e recreativos. A pequena parcela que não recomendaria o jogo pode indicar oportunidades para ajustes ou melhorias em aspectos específicos da experiência.

Gráfico 5: Jogar novamente



Fonte: Próprio autor (2025).

Este gráfico revela que 90% dos jogadores têm interesse em participar novamente, enquanto 10% não demonstraram a mesma intenção. A alta taxa de retorno sugere que o jogo é cativante e oferece uma experiência satisfatória, incentivando os participantes a vivenciá-la mais de uma vez. Este resultado também aponta para o potencial do jogo como uma ferramenta educacional que consegue manter o interesse ao longo do tempo.

DISCUSSÃO

Durante a criação do jogo, inspirado no Banco Imobiliário, foram observados pontos importantes. O tabuleiro, com empresas em vez de propriedades, foi bem recebido pelos jogadores interessados em negócios e administração. Houve um desafio com a compreensão do manual, que foi resolvido com um design aprimorado e linguagem mais clara. Muitos jogadores destacaram a facilidade de calcular lucros e perdas, tornando o aprendizado mais dinâmico e divertido. A inclusão de empresas no jogo aumentou o engajamento, trazendo mais emoção. No futuro, pretendo aprimorar o design gráfico do tabuleiro e das peças, sempre buscando um equilíbrio entre complexidade e diversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os jogos empresariais têm se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar o aprendizado, ao proporcionar uma experiência educativa que alia diversão e desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo corporativo. Ao conectar teoria e prática, estes jogos oferecem aos participantes uma oportunidade de vivenciar situações reais de negócios, permitindo que eles desenvolvam competências cruciais, como liderança, tomada de decisão estratégica, colaboração e resiliência.

O jogo "Risco Total" exemplifica como dinâmicas bem estruturadas podem engajar os participantes de maneira divertida e eficaz, criando um ambiente de aprendizado envolvente e acessível. Sua receptividade positiva entre os jogadores evidencia o potencial desses jogos em promover a aprendizagem de maneira dinâmica, prática e intuitiva.

A implementação de jogos empresariais em mais escolas e cursos de formação técnica e superior pode representar um avanço significativo na preparação de jovens para os desafios do mercado de trabalho. Esses jogos não apenas auxiliam na construção de habilidades profissionais, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para o sucesso em qualquer ambiente profissional. Portanto, a utilização de ferramentas como "Risco Total" pode ser um diferencial importante na formação de profissionais mais preparados e adaptáveis, capazes de enfrentar os desafios do mundo real com mais confiança e eficácia.

REFERÊNCIAS



ALZAMORA, Geane; TÁRCIA, Lorena. **Convergência e transmídia: galáxias semânticas e narrativas emergentes em jornalismo.** Brazilian Journalism Research, v. 8, n. 1, p. 22-35, 2012.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos.** São Paulo: Melhoramentos, 2001.

BRYANT, Rebecca. **Betrayals of the Past. Postcolonial Studies,** v. 9, n. 3, p. 311-324, 2006.

CARLO, Alessandra Machado; CARLO, Cristian Correa. **Teoria da Burocracia: uma revisão literária.** REVISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS–UNIVERSO BELO HORIZONTE, v. 1, n. 2, 2017.

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. **Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada.** Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 32, 2016.

CASTRO, Cosette; FREITAS, Cristiana. **Narrativa Audiovisual para Multiplataforma-Um Estudo Preliminar.** Biblio.com, v. 3, n. 1, p. ág. 2-16, 2010.

CEZAR, Juliano Goelzer et al. **Estudo de viabilidade econômica para implantação de uma fábrica de sacos de lixo de material reciclável.** 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** Editora Manole, 1983.

DA SILVA, Micael. **Educação emocional através do storytelling com jogos de tabuleiro modernos.**

DE SOUZA, EDSON MIRANDA. **A contribuição de Henri Fayol para o desenvolvimento de estratégias organizacionais.** 2009.

FALCÃO FILHO, Carlos Augusto. A **cultura da convergência e o universo transmidiático de H. P.** Lovecraft. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL. 2016.

FIALHO, Josely. **Finanças Corporativas: a estrutura de capital e a rentabilidade das organizações.** Editora Dialética, 2022.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **"É tudo novo", de novo: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital.** Boitempo Editorial, 2021.

FISCHBORN, Aline Fernanda. **Formação dos trabalhadores no contexto da divisão do trabalho de enfermagem: entre o prescrito e o real.** 2012.

FOG, Klaus; BUDTZ, Christian; YAKABOYLU, Baris**. Storytelling.** Berlin: Springer, 2005. FRAGOSO,

Suely. **Imersão em games narrativos.** Galáxia (São Paulo), v. 14, p. 58-69, 2014.

GOSCIOLA, Vicente. **Narrativa transmídia: conceituação e origens.** C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, Narrativas Transmedia: Entre teorías y prácticas, p. 7-14, 2012.

GRIGIO, Alfredo Marcelo. **Evolução da paisagem do baixo curso do rio de Piranhas-Assu (1988-2024):** uso de autômatos celulares em modelo dinâmico espacial para simulação de cenários futuros. 2008.

GUALDA, Linda Catarina. **Literatura e Cinema: elo e confronto.** Matrizes, v. 3, n. 2, p. 201-220, 2010.

GYGAX, Gary; ARNESON, Dave. **Dungeons & Dragons. Lake Geneva,** WI: Tactical Studies Rules, 1974.

IUAMA, Tadeu Rodrigues. **The Rules we break: lessons in play, thinking, and design**. Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia, v. 11, n. 24, p. e 023021-e 023021, 2023.

JOHNSON, Brett. **Overcoming "doom and gloom": Empowering students in courses on social problems, injustice, and inequality.** Teaching Sociology, v. 33, n. 1, p. 44-58, 2005.

JUNIOR, Francisco Henrique Figueiredo de Castro; FAMÁ, Rubens. **As novas finanças e a teoria comportamental no contexto da tomada de decisão sobre investimentos.** Revista de Gestão, v. 9, n. 2, 2010.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação organizacional integrada na perspectiva estratégica.** A Visão de, v. 23, p. 87, 2020.

LEITE, Leonardo Cardarelli et al. **Ensinando e aprendendo a fazer jogos quando os alunos são os protagonistas.** XVI SBGames–Curitiba–PR–Brazil, November 2nd-4th, v. 2017, p. 9, 2017.

LOBÃO, Júlio. F**inanças Comportamentais.** Leya, 2018.

LOPES, Marisa; TAVARES, Paula; ALBINO, Manuel. **O jogo de tabuleiro "A Lenda do Galo": A narrativa e o seu processo ilustrativo.** In: CONFIA–3rd International Conference on Illustration and Animation. 2015. p. 173-185.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 2015.

MARQUIS, Bessie L.; HUSTON, Carol J. **Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática.** Artmed editora, 2015.

MATOS, Maria Amélia. **Comportamento governado por regras. Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva,** v. 3, n. 2, p. 51-66, 2001.

MINARDI, Andrea Maria Accioly Fonseca. O **papel das finanças sustentáveis na transição verde.** Revista Contabilidade & Finanças, v. 34, p. e 9044, 2023.

NASCIMENTO, Matheus Batista do. **Implementação do processo administrativo eletrônico à luz da abordagem sociotécnica: um estudo no âmbito da UFRPE.** 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, João Pedro da Silva. **Finanças comportamentais: inteligência emocional e financeira.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso.

PAMPLONA, Edgar; AMES, Alice Carolina; DA SILVA, Tarcísio Pedro. **Estrutura de capital e financeira distresse em empresas familiares e não familiares brasileiras.** Revista Contemporânea de Contabilidade, v. 17, n. 44, p. 17-32, 2020.

PASTORE, Letícia Rüdiger. **Teorias das finanças comportamentais e dos mercados eficientes e suas aplicações no mercado financeiro.** 2018.

PATEL, Jay; SRIDHAR, Devi. **The pandemic legacy of antimicrobial resistance in the USA.** The Lancet Microbe, v. 3, n. 10, p. e726-e727, 2022.

PEREIRA, Carlos Manuel dos Reis Alves. **Fatores determinantes nas parcerias público-privadas: a aplicação prática em investimentos de âmbito municipal.** ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Portugal), 2014.

PRONSATO, Sylvia Adriana Dobry. **Arquitetura e Paisagem: projeto participativo e criação coletiva.** Annablume, 2005.

RODRIGUES, Wagner Rafael; JOST, Rossana Cristini Floriano. **A concepção de homem em Tragtenberg: compreensão necessária para problematizar a felicidade no trabalho.** Caderno PAICv. 14,n. 1, p. 73-88, 2013.

RYAN, Marie-Laure. **Narratologia transmídia e narrativa transmídia.** Scripta Uniandrade, v. 18, n. 3, 2020.

SALGADO, Nuno José Oliveira. **A política de dividendos na maximização do valor da empresa: evidência empírica nas empresas cotadas na Euronext Lisboa.** 2024. Dissertação de Mestrado.

SELAN, Beatriz. **Mercado financeiro.** UniSEB-Centro Universitário. Editora Universidade Estácio de Sá, v. 13, 2015.

SILVA, Angélica da Fontoura Garcia; DE SOUZA MIRANDA, Mirtes; PIETROPAOLO, Ruy César. **A utilização de jogos estratégicos como fonte para reflexão sobre o ensino de Matemática.** Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 9, n. 18, p. 398.



TUDO OU NADA: UM JOGO DE ESTRATÉGIA E TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS

CARLOS HENRIQUE GOMES ARAÚJO

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

GIOVANNI ENZO LIMA UBEDA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

JAKSON DA SILVA LIRA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

KAIO RODRIGUES VENTURA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

LARYSSA RAMOS DA SILVA

Cursando o Ensino Técnico em Administração pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O jogo "Tudo ou Nada" convida os participantes a uma experiência que combina estratégia e decisões financeiras em um ambiente descontraído e competitivo. Cada jogador começa com um capital de R$15.000, que pode ser investido em ações ou usado em outras escolhas ao longo da partida. Essas decisões pedem atenção, planejamento e flexibilidade para se adaptar às surpresas que o jogo traz. A dinâmica principal gira em torno de um dado de 8 lados e cartas que adicionam desafios ou vantagens financeiras. Essas cartas criam cenários inesperados que incentivam os jogadores a refletirem sobre riscos e oportunidades. O tabuleiro é recheado de casas especiais, como a casa 4, onde o jogador com o maior número no dado precisa adquirir 1/4 de um imóvel, mesmo que precise tomar empréstimos para isso. Essa situação é inspirada em desafios reais do mercado, onde decisões precisam ser tomadas mesmo em condições adversas. A casa 6 traz ainda mais emoção: os jogadores trocam seus saldos, mudando completamente o rumo do jogo e gerando interações imprevisíveis. Já na casa 8, todos recebem um bônus de R$7.000, criando novas possibilidades para recuperar ou expandir seus recursos. Ao final, os saldos acumulados determinam quem venceu, mostrando como escolhas consistentes e estratégias bem elaboradas fazem toda a diferença. "Tudo ou Nada" une a sorte e a estratégia de uma forma leve e divertida, incentivando os jogadores a pensar financeiramente de forma prática. Mais do que um jogo, é uma ferramenta que ensina sobre finanças, tomada de decisões e gestão de recursos de um jeito acessível e envolvente.

Palavras-chave: Jogo; Estratégia; Decisões; Financeira.

INTRODUÇÃO

No Contexto e uso tradicional em uma organização, os jogos de empresas e simuladores são amplamente utilizados como ferramentas didático-pedagógicas no ensino de negócios, com foco na eficiência e no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Desse modo, há necessidade de uma abordagem predominante como: as pesquisas tradicionais que concentram-se no estudo das características dos jogos, avaliando sua função como instrumentos educacionais. E uma nova perspectiva que traz uma abordagem emergente utiliza jogos de empresas como instrumentos de pesquisa empírica, funcionando como laboratórios para observar fenômenos como comportamento organizacional e tomada de decisão.

Em relação à lacuna na literatura, pode afirmar que, embora promissora, essa segunda abordagem é pouco explorada no Brasil, com número limitado de estudos que utilizam jogos de empresas como ambiente experimental.

Para tanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar o perfil da pesquisa acadêmica brasileira sobre jogos de empresas, considerando suas características metodológicas e perspectivas teóricas. E como contribuição, desenvolver uma tipologia que sistematize as abordagens existentes, contribuindo assim, para o avanço das investigações e ampliando o uso dos jogos como ferramenta de pesquisa.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O jogo "Tudo ou Nada" foi criado para proporcionar uma experiência divertida e educativa, onde os participantes têm a chance de vivenciar decisões financeiras e estratégias de gestão de recursos de uma forma leve e interativa. Cada jogador começa com um capital inicial de R$15.000 e deve decidir como investir esse valor ao longo da partida, com a possibilidade de optar por diferentes ações que podem aumentar ou diminuir seus recursos.

A dinâmica do jogo é guiada por um dado de 8 lados, que define o movimento dos jogadores no tabuleiro, e por cartas de evento que introduzem surpresas financeiras. Essas cartas criam desafios e oportunidades, como a necessidade de tomar empréstimos ou a chance de receber um bônus, o que estimula os participantes a pensar rapidamente e a se adaptar às situações inesperadas. A imprevisibilidade dessas cartas simula as incertezas do mercado financeiro, tornando o jogo mais envolvente e realista.

O tabuleiro é composto por diversas casas, cada uma com um impacto financeiro diferente. A casa 4, por exemplo, exige que o jogador com o maior número no dado compre uma fração de um imóvel, podendo precisar recorrer a empréstimos. Já a casa 6 traz uma reviravolta: todos os jogadores trocam seus saldos financeiros, o que pode alterar completamente o rumo da partida e desafiar os jogadores a adaptarem suas estratégias. Essas dinâmicas são inspiradas em situações reais do mercado e buscam ensinar sobre os riscos e oportunidades financeiras de maneira acessível.

Outro elemento importante do jogo é a casa 8, onde todos os jogadores recebem um bônus de R$7.000. Esse momento cria uma nova oportunidade para quem está com menos recursos ou para quem deseja expandir seus investimentos. Essas casas especiais, que oferecem bônus ou penalidades, incentivam os participantes a refletir sobre suas escolhas financeiras, equilibrando o risco com as recompensas.

Ao final, o vencedor é o jogador que conseguir acumular o maior saldo financeiro, com base nas decisões feitas durante o jogo. O objetivo é mostrar como escolhas bem pensadas e estratégias consistentes podem fazer toda a diferença no sucesso financeiro. "Tudo ou Nada" é mais do que um simples jogo; é uma ferramenta educativa que ajuda os participantes a entenderem como a tomada de decisões financeiras afeta seus resultados, de forma prática e divertida.

Desse modo, além do objetivo geral já apresentado neste artigo, há ainda os objetivos geral e específicos em relação a esse tipo de Metodologia, os quais são:

- Desenvolver um jogo divertido que promova a interação em equipe, utilizando conceitos administrativos. Essa abordagem visa colaborar para o aprimoramento técnico dos participantes, proporcionando uma experiência lúdica que também enriquece o conhecimento prático em administração.

E, como específicos: aplicar teorias administrativas de forma prática, permitindo que os participantes compreendam melhor os conceitos através da experiência de jogo; Fomentar o trabalho em equipe, incentivando a comunicação e a colaboração entre os jogadores para alcançar objetivos comuns; Criar um ambiente de aprendizado que torne a teoria administrativa mais acessível e envolvente, utilizando a dinâmica de um jogo divertido.

AÇÕES e ANÁlISE FUNDAMENTALISTA

Existem dois tipos principais de ações: as ordinárias e as preferenciais. As ações ordinárias conferem ao seu detentor o direito de voto nas assembleias de acionistas,

garantindo maior participação nas decisões e na gestão da companhia. Por outro lado, as ações preferenciais não dão direito ao voto, mas oferecem outras vantagens, como prioridade no recebimento de dividendos e no reembolso do capital investido, caso a empresa venha a falir.

Quanto à análise fundamentalista, este tópico abrange três componentes principais. O primeiro deles são os indicadores financeiros, que são ferramentas essenciais para avaliar a saúde financeira de uma empresa. Esses indicadores consistem em cálculos e métricas que oferecem insights detalhados sobre diversos aspectos da gestão financeira, auxiliando na tomada de decisões estratégicas e na identificação de oportunidades ou riscos.

O segundo componente são os balanços patrimoniais, relatórios contábeis que apresentam a situação financeira da empresa em um determinado momento. Eles detalham os ativos, passivos e o patrimônio líquido, permitindo uma visão clara sobre a estrutura financeira da organização.

Por fim, temos o fluxo de caixa, uma ferramenta crucial para o acompanhamento das entradas e saídas de recursos financeiros de uma empresa. Ele proporciona ao empresário uma visão detalhada da liquidez da companhia, ajudando no planejamento e na gestão eficiente dos recursos financeiros.

Análise técnica: A análise técnica utiliza padrões gráficos para avaliar as emoções e os movimentos do mercado, com o objetivo de entender as tendências e prever os comportamentos futuros dos preços.

Dividendos: Dividendos são a parcela dos lucros de uma empresa distribuída aos acionistas, funcionando como uma fonte de renda passiva. Além de proporcionar retorno regular, os dividendos são um indicativo da estabilidade financeira e saúde da empresa.

Valuation é o processo de determinar o valor de uma empresa ou ativo. Ele ajuda os investidores a identificar se um investimento está subvalorizado ou supervalorizado. Entre os principais métodos de avaliação, destacam-se o fluxo de caixa descontado, os múltiplos de mercado e o valor patrimonial, que são ferramentas essenciais para decisões de compra ou venda.

Os setores de mercado agrupam empresas com atividades semelhantes, facilitando a análise econômica. Entre os principais setores estão tecnologia, financeiro, saúde, energia, consumo, industrial, materiais, imobiliário, comunicação e utilidades públicas. A diversificação entre setores no portfólio é uma estratégia eficaz para reduzir riscos e melhorar os resultados dos investimentos.

Notícias e eventos econômicos ou políticos, como decisões sobre taxas de juros, inflação, conflitos internacionais e regulamentações, têm um grande impacto no mercado de ações. Estes fatores podem gerar volatilidade, influenciar o comportamento dos investidores e alterar o valor das empresas conforme o cenário econômico se modifica.

A gestão de risco é o processo de identificar, avaliar e mitigar riscos que possam impactar negativamente os investimentos. No mercado financeiro, ela envolve estratégias como diversificação de portfólio, uso de seguros, análise de tendências de mercado e definição de limites de perdas. O objetivo principal é minimizar perdas potenciais e proteger o patrimônio dos investidores diante das oscilações do mercado e eventos inesperados.

A história dos jogos, especialmente os educativos, está profundamente associada à evolução da tecnologia e ao papel crescente dos computadores na sociedade contemporânea. Com a chegada dos jogos digitais nas

escolas, surge a oportunidade de repensar a educação, transformando o ambiente de aprendizado em algo mais interativo e envolvente (GRÜBEL, JOCELINE; MARTA, 2006).

Os jogos educativos não apenas atraem a atenção dos alunos, mas também promovem uma forma ativa de aprendizagem. Eles estimulam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Além disso, a variedade de tarefas que os jogos oferecem ajuda a atender diferentes estilos de aprendizagem, tornando a educação mais inclusiva e acessível (LIMA, 2024).

Na "era da informação", a educação deve se adaptar para preparar os alunos para um mundo em constante mudança. O foco não é mais apenas na absorção de conteúdo, mas no domínio do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos se tornem protagonistas em sua jornada educacional. Nesse sentido, os jogos educativos se destacam como ferramentas eficazes para promover uma educação dinâmica e desafiadora, capacitando os estudantes a utilizar as informações de maneira crítica e criativa (CALHEIROS, 2009).
Esses recursos não substituem o papel do educador, mas sim complementam e enriquecem o processo pedagógico. A integração de jogos educativos no currículo pode transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e inovação, alinhando-se às necessidades e expectativas dos alunos do século XXI (VASTI, 2024).

JOGOS DE ESTRATÉGIA

No universo dos jogos de tabuleiro, os conceitos de tática e estratégia são frequentemente vistos como distintos, embora interconectados. Um jogo é considerado "estratégico" quando permite a elaboração de diversos planos de longo prazo, oferecendo múltiplas abordagens para alcançar a vitória. Por outro lado, um jogo é classificado como "tático" quando apresenta menos opções estratégicas, e o sucesso depende principalmente da capacidade do jogador de aproveitar as oportunidades que surgem no tabuleiro (COVIL DOS JOGOS, 2020).

No contexto da Administração de Empresas, uma organização pode ser entendida como uma entidade social composta por um grupo de pessoas que trabalham de maneira coordenada em um ambiente externo, visando a um interesse coletivo. Isso geralmente envolve a divisão de tarefas e a atribuição de responsabilidades.(SANTOS CARVALHO, 2024).

Existem diferentes tipos de organização. Em muitas delas, uma pessoa desempenha um papel fundamental nas funções de liderança, planejamento e controle dos recursos humanos, além dos recursos materiais, financeiros e tecnológicos disponíveis (MELO, 2024).

A estrutura de uma organização pode ser formal ou informal. A organização formal é planejada e estruturada de acordo com um regulamento interno, enquanto a organização informal refere-se às relações que surgem espontaneamente entre as pessoas, resultado do funcionamento e da evolução da empresa(ROSSÉS, 2014).

Os jogos educativos não apenas atraem a atenção dos alunos, mas também promovem uma forma ativa de aprendizagem. Eles estimulam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Além disso, a variedade de tarefas que os jogos oferecem ajuda a atender diferentes estilos de aprendizagem, tornando a educação mais inclusiva e acessível (LIMA; AZEVEDO, 2024).

Na "era da informação", a educação deve se adaptar para preparar os alunos para um mundo em constante mudança. O foco não é mais apenas na

absorção de conteúdo, mas no domínio do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos se tornem protagonistas em sua jornada educacional. Nesse sentido, os jogos educativos se destacam como ferramentas eficazes para promover uma educação dinâmica e desafiadora, capacitando os estudantes a utilizar as informações de maneira crítica e criativa (CALHEIROS; SILVA, 2009).

Esses recursos não substituem o papel do educador, mas complementam e enriquecem o processo pedagógico. A integração de jogos educativos no currículo pode transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e inovação. Desde os jogos de tabuleiro antigos, que surgiram há milênios, até os modernos, essas práticas lúdicas têm evoluído constantemente, com suas regras sendo modificadas e adaptadas ao longo do tempo para se adequar à nossa era atual (FERREIRA, 2014).

Ao incorporar jogos no ambiente escolar, os educadores podem estimular a curiosidade, promover o aprendizado ativo e desenvolver habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e envolvente (SOARES, 2010).

Os jogos desse tipo geralmente não apresentam um design altamente desenvolvido nem são criados por desenvolvedores renomados. Na verdade, muitos deles surgiram antes do século XVIII e carecem de informações claras sobre seus criadores e as regras originais. Essa falta de documentação histórica pode tornar difícil entender a evolução desses jogos e seu impacto ao longo do tempo (PEIXOTO, 2023).

Xadrez e Damas são excelentes exemplos de jogos de tabuleiro antigos que se destacam como pioneiros. Apesar de terem passado por diversas alterações ao longo dos séculos, continuam a ser jogados por milhões de pessoas em todo o mundo. Além disso, esses jogos são amplamente incentivados nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da estratégia e da concentração entre os estudantes (SILVEIRA, 2021).

MECÂNICA DOS JOGOS

Ao analisar um jogo pela primeira vez, o cérebro logo se pergunta: "O que devo fazer aqui?", "O que acontecerá em seguida?" E "Que tipo de jogo é este?". Essas questões estão ligadas à mecânica do jogo, mas a primeira a ser respondida geralmente diz respeito à temática, que é o eixo que orienta toda a experiência. Por exemplo, a temática de Tetris gira em torno de desafios lógicos, enquanto a de GTA explora a transgressão de limites legais e a aventura no perigo. Isso demonstra como a “temática” é uma maneira abrangente de explicar a experiência do jogo, influenciando a forma como nos envolvemos e interpretamos a ação (FÁBRICA DE JOGOS, 2016).

Hoje em dia temos jogos de Mecânica até simples, mas de narrativas profundas como os da série “The Walking Dead”. O fato é que um jogo não precisa ter uma mecânica inovadora ou complexa para ser bom. Precisa ter uma mecânica adequada à sua temática.

A Mecânica deve ser entendida como componentes escolhidos para explorar motivações, interesses e desejos dos jogadores. Primeiro você entende as motivações dos jogadores (o que acham divertido) e suas restrições (o que podem e o que podem fazer). Então você modela a mecânica a partir daí. A seguir alguns exemplos dessa relação (NASCIMENTO, 2024).

O simulador organizacional é uma ferramenta didática composta por um conjunto de regras econômicas que devem ser aplicadas para exercitar teorias, conceitos e técnicas. Sua finalidade é propiciar a tomada de decisão e, em seguida, avaliar os resultados

produzidos, considerando as condições iniciais das variáveis do simulador e as relações de causa e efeito em teste, apoiando assim o jogo de empresa.

O simulador pode variar em complexidade, desde modelos simples até os mais complexos, e pode ser operado manualmente ou de forma computadorizada, por meio de ciclos repetitivos e sequenciais (SAUAIA, 2018).

Desenvolvimento e Design de Jogos

O desenvolvimento e design de jogos de administração, também conhecidos como jogos de simulação ou de gestão, envolve uma série de etapas e considerações específicas para criar uma experiência envolvente e educativa. Esses jogos geralmente desafiam os jogadores a gerenciar recursos, tomar decisões estratégicas e enfrentar desafios complexos (PEREIRA, 2017).

O primeiro passo no desenvolvimento é definir o tema do jogo, que pode ser sobre gestão de negócios, cidades, fazendas, hospitais, entre outros. A escolha do tema deve ser relevante e atraente para o público-alvo, assim como as mecânicas de jogo, que devem permitir que os jogadores interajam com o ambiente de forma intuitiva, utilizando alocação de recursos, construção de estruturas e contratação de funcionários (SILVA, 2013).

A experiência do usuário é crucial, e a interface do jogo deve ser fácil de usar, permitindo que os jogadores compreendam rapidamente como navegar e gerenciar suas operações. Incorporar sistemas de feedback e recompensas, como pontos, níveis e conquistas, ajuda a manter os jogadores motivados (CECHETTI, 2017)

Além disso, é importante criar um sistema de recursos que simula a administração real, onde os jogadores gerenciam tempo, dinheiro e mão de obra de forma eficaz. Para adicionar complexidade e realismo ao jogo, é interessante incluir desafios e eventos aleatórios, como crises econômicas ou oportunidades de negócios, que forçam os jogadores a se adaptarem (NASCIMENTO, 2011).

O jogo deve ter níveis de dificuldade ajustáveis para acomodar tanto iniciantes quanto jogadores experientes, o que pode ser alcançado através de tutoriais, dicas e desafios progressivos. À medida que os jogadores avançam, eles podem desbloquear novos recursos e opções, mantendo o interesse ao longo do tempo. Realizar testes com usuários é crucial para identificar problemas de jogabilidade, interface e mecânicas, garantindo que o jogo seja divertido e desafiador. Coletar feedback dos jogadores após os testes é fundamental para fazer ajustes e melhorias (CARVALHO, 2017).

Além disso, o design gráfico do jogo deve ser atraente e apropriado para o tema, incorporando gráficos 2D ou 3D, animações e efeitos sonoros que melhorem a experiência do jogador. Uma narrativa envolvente pode aumentar a imersão, conectando emocionalmente os jogadores aos objetivos do jogo (MOTHÉ, 2023).

Após o desenvolvimento, uma estratégia de marketing eficaz é importante para alcançar o público-alvo e maximizar a visibilidade do jogo no mercado. Oferecer suporte contínuo e atualizações após o lançamento mantém o interesse dos jogadores (AMÉRICO NETO, 2023).

RESULTADOS

O artigo apresenta um projeto focado em um jogo educativo que visa desenvolver habilidades individuais e coletivas dos participantes em áreas como mercado, administração e investimento. O uso de jogos como ferramenta educacional mostrou-se eficaz na promoção do aprendizado.

O projeto analisa o impacto do jogo na formação das competências dos participantes, abordando temas como dinâmicas de mercado, noções administrativas e habilidades

de investimento. Inicialmente, os jogadores enfrentaram dificuldades, mas com o tempo, melhoraram suas habilidades.

Após a implementação do jogo, houve um aumento significativo na capacidade dos participantes de tomar decisões informadas sobre investimentos e na compreensão das estratégias de mercado. Os jogadores demonstraram maior confiança em suas habilidades administrativas e de trabalho em equipe.

Mais da metade dos participantes considerou o jogo satisfatório para ser jogado em família, embora haja espaço para melhorias nas instruções e na compreensão das regras. A flexibilidade do jogo permite adaptações para diferentes ambientes e modos de jogo.

O jogo "Tudo ou Nada" foi desenvolvido com uma abordagem colaborativa, passando por várias fases de testes e ajustes. A equipe priorizou a clareza das regras e a jogabilidade, resultando em um produto final pronto para testes com o público.

"Tudo ou Nada" combina estratégia e sorte, refletindo o ambiente corporativo e a competição saudável. O jogo simula um ambiente empresarial que necessita de gestão eficaz de crises e comunicação aprimorada entre os participantes.

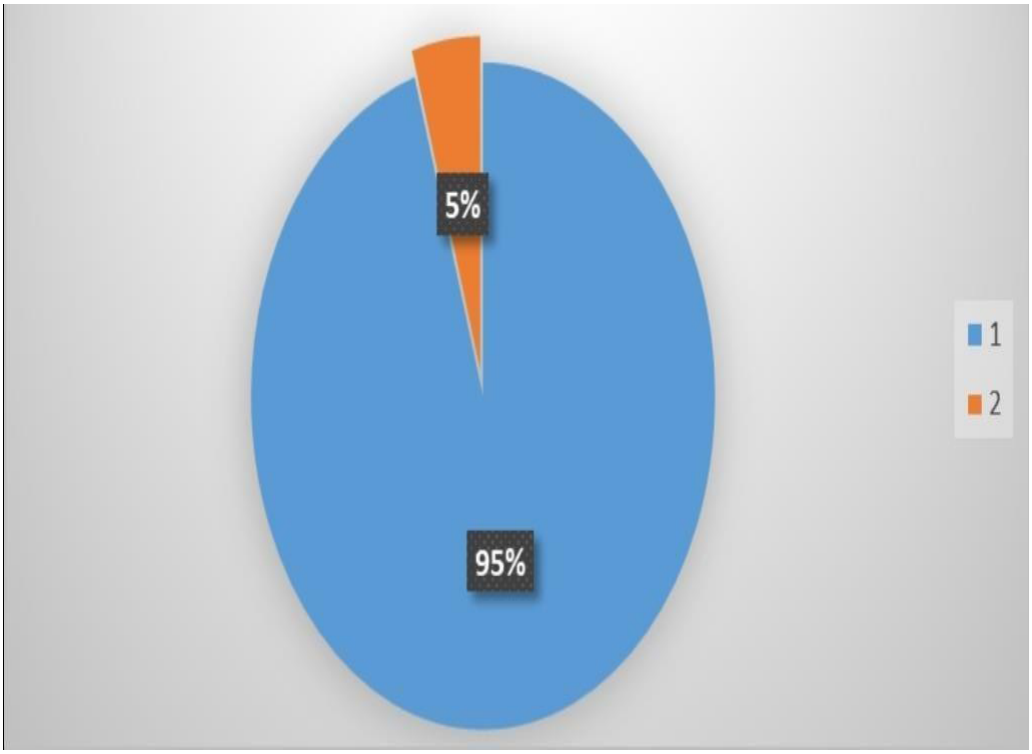
A dinâmica é baseada em decisões estratégicas e planejamento, com o objetivo de lucrar mais ao longo da partida. Os jogadores começam em condições iguais, mas podem explorar diversas estratégias à medida que avançam.

O jogo requer um mínimo de dois jogadores, que se movem juntos pelo tabuleiro. Todas as casas devem ser jogadas, e o vencedor é quem acumular mais dinheiro ao longo da partida.

O jogo foi apresentado ao público de maneira natural, com melhorias contínuas baseadas no feedback dos jogadores. A implementação gradual foi fundamental para o sucesso do projeto, garantindo que os conceitos administrativos fossem assimilados de forma eficaz.

COLETA DE DADOS

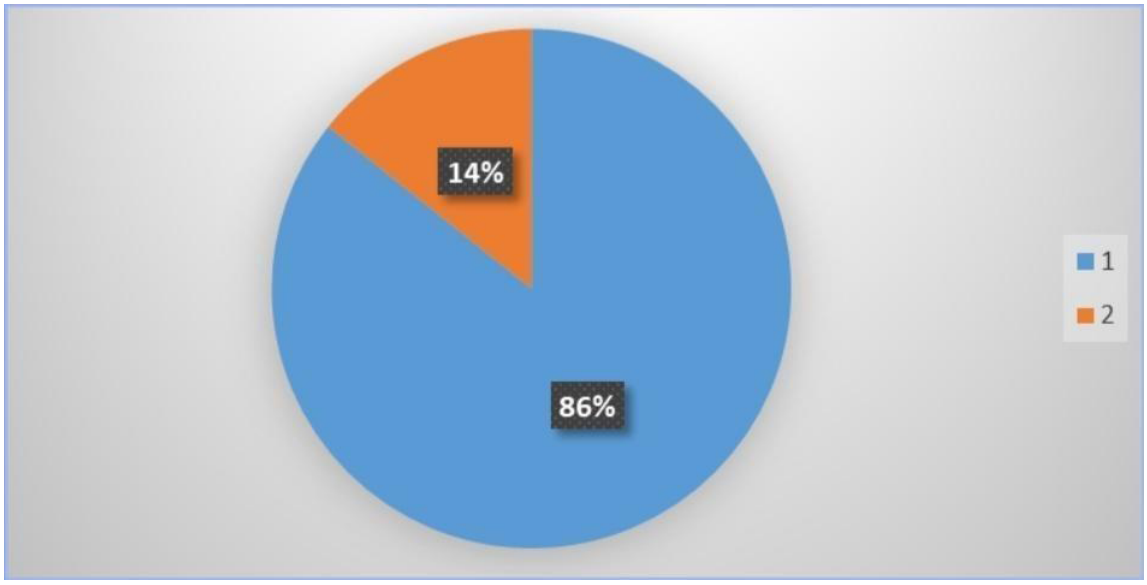
Gráfico 1: Opinião sobre o jogo



Fonte: Próprio autor (2024).

Após a aplicação do jogo, foi feita a seguinte pergunta aos participantes: "Você gostou do jogo?". Os resultados foram bastante positivos, com 20 pessoas (95%) respondendo que gostaram do jogo. Apenas 1 pessoa (5%) indicou que não gostou. Esses dados sugerem uma aceitação majoritariamente favorável do jogo entre os participantes, destacando seu potencial como uma ferramenta eficaz e envolvente no processo de ensino-aprendizagem. A alta taxa de aprovação também reflete o sucesso do jogo em engajar os alunos e proporcionar uma experiência educativa satisfatória.

Gráfico 2: expectativas sobre o jogo

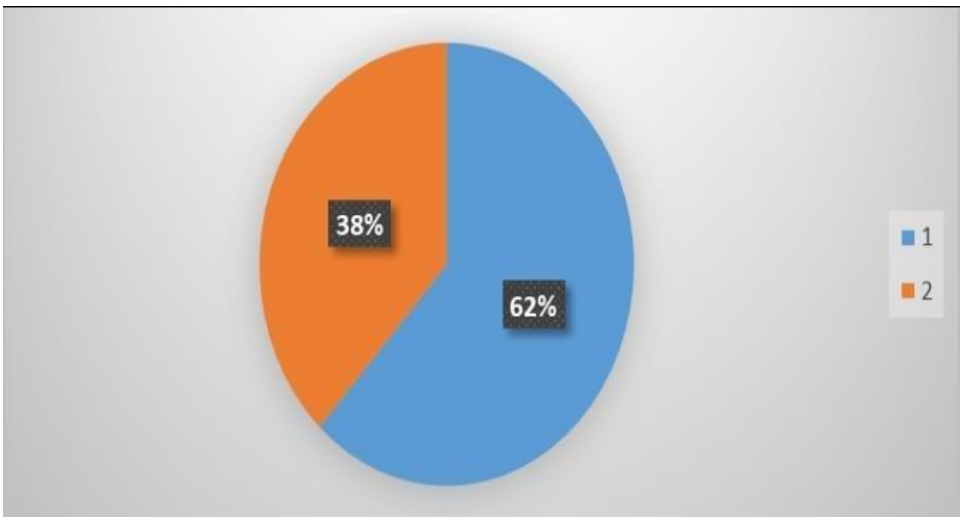


Fonte: próprio autor (2024).

Após a pergunta "O jogo atendeu às suas expectativas?" os resultados obtidos indicaram uma aprovação geral bastante positiva por parte dos participantes. Um total de 18 pessoas (86%) responderam afirmativamente, indicando que o jogo conseguiu satisfazer suas expectativas. Por outro lado, 3 pessoas (14%) não ficaram completamente satisfeitas com a experiência, expressando que o jogo não atendeu às suas expectativas.

Esses dados sugerem que, embora a maioria dos jogadores tenha ficado satisfeita com o desempenho do jogo, há uma parcela menor que não considerou o jogo totalmente alinhado com suas expectativas, o que pode ser um ponto a ser analisado para futuras melhorias no produto.

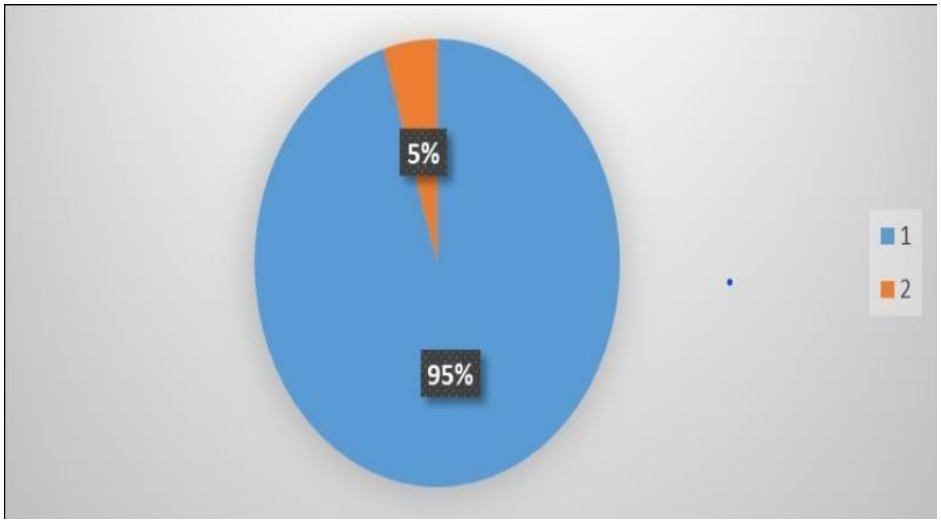
Gráfico 3: Jogabilidade



Fonte: próprio autor.

Dos participantes, 13 pessoas (62%) consideraram fácil entender as regras e a dinâmica do jogo, destacando que a aprendizagem e adaptação ao jogo foram rápidas e intuitivas. Por outro lado, 8 pessoas (32%) relataram dificuldades para compreender o jogo, indicando que, para essa parte dos participantes, o processo de entendimento foi mais desafiador. Esses resultados sugerem que, embora a maioria tenha encontrado o jogo acessível, há uma parcela significativa que poderia se beneficiar de um tutorial mais claro ou de ajustes na explicação das regras para tornar a experiência mais amigável e fácil de assimilar para todos os jogadores.

Gráfico 4: recomendação



Fonte: próprio autor (2024).

Os resultados da pesquisa indicam uma alta taxa de recomendação por parte dos participantes. 20 pessoas (95%) afirmaram que recomendariam o jogo para amigos, o que reflete uma percepção positiva geral sobre a qualidade e a experiência oferecida. Em contrapartida, apenas 1 pessoa (5%) indicou que não recomendaria o jogo, sugerindo que, apesar de um pequeno número de insatisfeitos, a grande maioria dos jogadores ficou satisfeita o suficiente para sugerir o jogo a outros. Esses dados são um indicativo forte de que o jogo tem grande potencial de atrair novos jogadores, com uma taxa de recomendação extremamente favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O artigo descreve um projeto focado no desenvolvimento de um jogo educativo chamado "Tudo ou Nada", que tem como objetivo promover a formação individual e coletiva dos participantes.

Através de pesquisas e práticas experimentais, observou-se uma melhora significativa nas habilidades dos jogadores em relação às ações de mercado, administração e investimento. A utilização de jogos como ferramenta educacional tem se mostrado eficaz na promoção do aprendizado, e este projeto visa analisar o impacto do jogo na formação das competências dos participantes.

O jogo aborda temas como dinâmicas de mercado, noções administrativas e habilidades de investimento. Inicialmente, muitos jogadores apresentaram dificuldades para participar das atividades propostas. Contudo, com o tempo e as melhorias implementadas no jogo, os participantes conseguiram aprimorar sua experiência e desempenho.

Os resultados obtidos mostram que, após a implementação do jogo, houve um aumento significativo na capacidade dos participantes de tomar decisões informadas sobre investimentos e na compreensão das estratégias de mercado. As avaliações realizadas indicaram que os jogadores passaram a demonstrar maior confiança em suas habilidades administrativas e em sua capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, a experiência lúdica contribuiu para o engajamento dos participantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso.

A análise dos dados coletados indica que mais da metade dos participantes considerou o jogo de tabuleiro satisfatório para ser jogado em família. Esse resultado sugere que o jogo, em sua proposta geral, atende às expectativas dos usuários em termos de interação e diversão, especialmente no contexto familiar, o que é um aspecto relevante para seu sucesso no mercado. Entretanto, embora a aceitação geral seja positiva, o feedback revela que há espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito à compreensão das regras. O grau de satisfação observado foi elevado, mas algumas dificuldades foram identificadas, principalmente no início do jogo, o que impactou a fluidez da experiência.

Este aspecto destaca a necessidade de ajustes nas instruções ou na apresentação do jogo, de modo a facilitar o entendimento imediato dos jogadores, especialmente para aqueles sem familiaridade prévia com jogos de tabuleiro.

Outro ponto relevante refere-se à flexibilidade do jogo, que pode ser adaptado para diferentes ambientes e modos de jogo. Isso amplia sua aplicabilidade, permitindo que o jogo seja jogado de várias formas, conforme as preferências e o contexto do grupo de jogadores.

No entanto, a análise dos dados apontou que a maior dificuldade enfrentada pelos participantes foi a adaptação às regras, o que sugere que o jogo poderia se beneficiar de uma simplificação ou de uma explicação mais detalhada para facilitar o processo de aprendizagem.

À medida que o jogo se desenrola, a satisfação dos jogadores tende a aumentar, o que é indicativo de que, apesar das dificuldades iniciais, a dinâmica do jogo oferece uma experiência envolvente e satisfatória, conforme os participantes se acostumam com suas mecânicas. Esse fator é importante, pois demonstra que, com o tempo, os jogadores podem superar as dificuldades iniciais e aproveitar plenamente a experiência do jogo.

O jogo "Tudo ou Nada" nasceu de um conjunto de ideias voltadas para a exploração de um mundo de competição e lógica, inspirando-se em jogos conhecidos que envolvem a administração de dinheiro, mesclando elementos de sorte e estratégia. A proposta inicial era um RPG, onde os personagens seriam criados e escolhidos pelo público, com cerca de quatro jogadores se aventurando no mundo dos negócios.

No entanto, essa ideia foi rapidamente descartada, pois se mostrou confusa e sem direção clara. Com isso, os criadores decidiram manter a dinâmica proposta nas reuniões anteriores, optando por um tabuleiro com diversos desafios, visando proporcionar diversão e raciocínio estratégico. Para otimizar o processo, a equipe se dividiu: dois membros focaram na elaboração dos níveis do jogo, enquanto os outros desenvolveram o design do tabuleiro. O protótipo do tabuleiro foi criado de forma ágil, mas a criação dos níveis demandou uma análise cuidadosa sobre a reação do público aos desafios e à interação com o jogo. O jogo "Tudo ou Nada" oferece uma experiência rica e complexa que vai além da simples sorte. Ao simular um ambiente financeiro realista, os jogadores são desafiados a tomar decisões estratégicas que envolvem tanto a análise de dados quanto a previsão de tendências econômicas.

REFERÊNCIAS



AGUIAR, Eduarda Freire Oliveira Aragão de. **Gestão estratégica de custos: estudo de caso em uma empresa de tecnologia. Trabalho de Conclusão de Curso –** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

AMÉRICO NETO, José. **Framework conceitual 4P 's para a produção de vídeo games independentes**. 2023.

ARANTES, Adrian Gerber Passos. **Concentração de risco na gestão de crédito em cooperativas financeiras**, 2023.

ARANTES, Bruna Reis de et al. **Um estudo sobre a relação entre ações preferenciais e valor de mercado das empresas brasileiras de capital aberto**, 2011.

CALHEIROS, Dawson da Silva et al. **Utilização das tecnologias da informação e comunicação**, **no contexto da WEB 2.0, na prática docente na educação superior.** 2009.

CARVALHO, Thiago Viana de. **Processo de playtesting: um case do jogo para deficientes visuais Unsighted Journey**. 2017.

CECHETTI, Nathália Pinto. **Uma proposição de gamificação em sistemas mHealth para o engajamento dos usuários**. 2018.

CELINO, Claudio Ribeiro. **Análise da estratégia e competitividade do setor de administração de condomínios na cidade de Salvador-Bahia**, 2018.

DA SILVA NASCIMENTO, Anderson. **Uma proposta de metamodelo de jogos de empresas.** Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

DE SOUZA, Diego Camilo. **A importância da análise das demonstrações contábeis: Estudo de caso de uma cooperativa da área de saúde**. Revista GeTeC, v. 12, n. 41, 2023.

FIGUEIREDO, Phelipe Demeis Pinto. **Os impactos da gestão financeira em uma empresa no ramo de construção civil**. 2024.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; ROSECLER BEZ, Marta. **Jogos educativos**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 2, 2006.

LIMA, Simone do Socorro Azevedo. **Jogos educativos para auxiliar no ensino e aprendizagem da Matemática para alunos do 1o ao 5o ano do ensino fundamental da Escola Municipal Álvaro Marques Gonçalves**, município de Vitória do Jari/AP, no ano de 2024. Dissertação (Mestrado) – Reben-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 9, 2024.

MARQUES, Vasti Ferrari. **Dados e expectativas dos alunos do século XXI**, 2024. MARQUES, Vasti Ferrari. **Queridas equipes gestoras!** 2024.

MOTHÉ, Aimêe de Oliveira Araujo. **Anima: um dating simulator regido pelas estrelas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual-Design) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OMAIS, Sálua. Jogos de azar: **análise do impacto psíquico e sociofamiliar do jogo patológico a partir das vivências do jogador**. Juruá Editora, 2009.

PEIXOTO, Gustavo Mangia. Além do jogo: **a narrativa transmídia e o conteúdo é como um influenciador do processo de decisão do jogador em videogames competitivos multiplayer**. 2023.

PEREIRA, **Adalberto Bosco Castro. Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática**. Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. Recuperado de: https://doi.org/10.11606/T 45. 2017.

REIS, Ricardo Silva dos. **Avaliação de empresas: precificação das ações da VALE S.A.** pelo método de fluxo de caixa descontado, 2016.

RIBEIRO, **Ana Elisa Ferreira et al. Navegar lendo, ler navegando: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais**. 2008.

ROTSTEIN, Jaime. **Contrato com o Brasil.** Digitaliza. 2016.

SILVEIRA, Matheus Fernando. **Dados & devaneios: RPG como metodologia de ensino de história**. 2021.

SILVA, Myrella Magda Barbosa da. **O impacto do risco político no sentimento do investidor brasileiro**, 2018.

SOARES, André Luis Ramos. **História da educação**. 2010.

ZANOTTI, Leonardo Barbosa. **Jogos de empresas e simulação: o impacto das variáveis nas decisões empresariais**. Revista Brasileira de Simulação de Negócios, v. 10, n. 3, 2012.



A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO E COMBATE DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade União da Campanha - URCAMP (2020).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo aborda a questão da violência nas instituições de ensino e sublinha a relevância de instaurar uma cultura de paz como meio de enfrentar esse desafio. A violência nas escolas é um fenômeno multifacetado, afetado por circunstâncias sociais, econômicas e familiares, como a exclusão e a ausência de apoio emocional, o que afeta tanto o rendimento dos alunos quanto o bem-estar dos educadores. A pesquisa emprega uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão da literatura, para examinar práticas pedagógicas que incentivem a cultura de paz no contexto escolar. A metodologia utilizada possibilitou a organização de teorias já existentes sobre a violência escolar e métodos de resolução de conflitos, permitindo a identificação de lacunas e a proposição de novas abordagens. Ademais, enfatiza-se a necessidade do engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo administradores, educadores e pais, na construção de um ambiente seguro e acolhedor. O estudo conclui que promover a cultura de paz nas escolas é crucial para evitar a violência e melhorar as relações no ambiente educacional.

Palavras-chave: Instituições; Ensino; Violência; Cultura; Paz; Educadores.

INTRODUÇÃO

A violência nas instituições de ensino tem se tornado um tema relevante no cenário educacional, não apenas no Brasil, mas em vários outros países. Esse fenômeno envolve não apenas agressões físicas, mas também abusos psicológicos, bullying e outras modalidades de violência, que afetam diretamente o clima escolar e o desempenho dos estudantes.

De acordo com Franco (2016), a violência nas escolas é um reflexo de uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas, além da carência de diálogo e respeito às diferenças. Dessa forma, a elaboração de estratégias eficazes que incentivem uma cultura de paz nas escolas é essencial para reduzir esses conflitos.

A UNESCO define a cultura de paz como um processo que busca intensificar o diálogo, a tolerância e a convivência harmoniosa, exigindo a adoção de abordagens educativas que incentivem a mediação de conflitos e o respeito entre os indivíduos (UNESCO, 2019).

Nesse contexto, a promoção de uma educação orientada para a paz deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, uma vez que as escolas têm um papel fundamental na formação de cidadãos desenvolvidos e cientes de suas obrigações sociais. A falta de um ambiente saudável nas instituições de ensino prejudica o aprendizado e acentua desigualdades existentes (OLIVEIRA, 2018).

Os elementos que contribuem para a violência nas escolas são variados, englobando fatores pessoais, familiares e sociais. Lopes (2017) aponta que, frequentemente, a agressividade no ambiente escolar está ligada às condições econômicas dos estudantes, ao grau de desorganização familiar e à ausência de suporte psicológico.

Ademais, a ocorrência de bullying e outras formas de agressão nas instituições de ensino agrava a qualidade das relações entre os indivíduos e o ambiente escolar, gerando um cenário de temor e insegurança para alunos e educadores.

Dentro desse cenário, a educação voltada para a paz se apresenta como uma opção eficaz para enfrentar a violência e fomentar uma cultura pacífica nas instituições de ensino. Conforme apontam Santana e Almeida (2021), a adoção de programas de mediação de conflitos e a promoção de atividades que estimulem a empatia e o respeito às diversidades podem ter um papel importante na diminuição de disputas no contexto escolar.

Entretanto, é fundamental que essas abordagens sejam integradas a uma transformação estrutural nas escolas, envolvendo a capacitação contínua de professores e administradores para manejar a questão da violência de maneira mais eficiente.

Este estudo visa responder à seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a introdução da cultura de paz pode ajudar a diminuir a violência nas escolas, por meio de abordagens pedagógicas focadas na mediação de conflitos e na promoção do respeito mútuo? Essa pergunta central é crucial para entender como os gestores educacionais podem melhorar sua atuação na criação de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.



SEGURANÇA PÚBLICA E SEGURANÇA PRIVADA

A escola exerce uma função essencial na aprendizagem e no crescimento dos alunos (JÚNIOR et al., 2023). O espaço físico, frequentemente menosprezado, é um elemento importante que afeta diretamente a forma como os estudantes interagem, assim como seu processo de aprendizado e desenvolvimento (RIBEIRINHA, 2022).

Uma organização e estruturação apropriadas do ambiente escolar contribuem para a criação de um local que estimula a aprendizagem, favorecendo o avanço cognitivo, social e emocional dos alunos (BARROS, 2023).

Conforme apontado por Zanette (2017), um espaço educacional estruturado e devidamente planejado proporciona aos estudantes as condições essenciais para o pleno desenvolvimento de suas competências. Isso implica que a sala de aula e outras áreas da instituição devem ser projetadas de forma estratégica, com uma organização apropriada de móveis, recursos didáticos e zonas de convivência que incentivam tanto a interação social quanto momentos de reflexão e concentração. Dessa forma, o ambiente escolar se transforma de um simples espaço físico em um componente ativo no processo de aprendizagem (BARBOSA et al., 2021).

A disposição do ambiente precisa ser ajustada às necessidades e idades dos alunos. Segundo Sousa (2017), o local expressa a cultura e os princípios das pessoas que o frequentam. Portanto, o projeto do espaço físico nas instituições de ensino deve levar em conta as particularidades dos estudantes, proporcionando estímulos que favoreçam seu desenvolvimento como um todo. Ambientes que estimulam a curiosidade e a descoberta, como zonas para atividades interativas, podem ter um impacto importante no aprimoramento das habilidades cognitivas e motoras das crianças.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que a maneira como se aprende está intimamente ligada à qualidade das interações sociais e às experiências que o espaço físico oferece. Uma escola organizada cria condições para que os alunos passem por experiências relevantes, o que não somente auxilia na aquisição de conhecimento, mas também no aprimoramento de competências socioemocionais, como o respeito, a colaboração e a empatia (SANZOVO & CRUZ, 2021).

Assim, o ambiente escolar não deve ser encarado apenas como um palco estático para as práticas educacionais (CARDOSO & SILVA, 2020). Ele precisa ser tratado como um recurso ativo no processo de aprendizagem, desempenhando um papel crucial na facilitação de uma educação inclusiva, dinâmica e que atenda às necessidades de crescimento de todos os estudantes.

A configuração do ambiente escolar tem um impacto considerável na formação holística dos alunos, influenciando não apenas o aprendizado, mas também o seu desenvolvimento social e emocional (CARVALHO; ESPÍNOLA, SILVA JÚNIOR, 2024).

A maneira como as áreas escolares são organizadas, incluindo salas de aula, espaços comuns e áreas externas, é crucial para a interação entre os alunos e a assimilação do conteúdo educacional (JUNIOR et al., 2024). Um espaço bem planejado e ajustado às necessidades dos estudantes cria um ambiente favorável para a aquisição de conhecimentos e o fortalecimento de competências (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2022).

A infraestrutura da escola precisa ser apropriada para a idade dos estudantes, a fim de promover seu crescimento cognitivo e social. Segundo Sousa (2017, p. 15), "o espaço reflete a cultura das pessoas que nele habitam", evidenciando a relevância de ambientes projetados com foco na educação. Ademais, Nista-Piccolo e Moreira (2012) enfatizam que o progresso humano acontece através das interações sociais e das experiências significativas geradas por esses ambientes, conforme afirmam:

> O desenvolvimento humano pode ser visto como uma construção que ocorre por meio das relações que o indivíduo forma com outras pessoas e com o ambiente ao seu redor. O aprendizado é em grande parte influenciado pelas características pessoais, juntamente com as interações vividas ao longo da vida, que incluem experiências relevantes proporcionadas por aqueles ao redor. Esse aprendizado se dá através de interações sociais, combinadas com a oferta de experiências valiosas que o indivíduo encontra (NISTA-PICCOLO & MOREIRA, 2012, p. 41-46).

A configuração física dos elementos dentro de uma instituição de ensino pode influenciar positivamente ou negativamente o processo de aprendizagem. Ambientes que são dispostos de forma a promover a interação, a criatividade e a colaboração são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos estudantes (GONÇALVES et al., 2020).

Sousa (2017) defende que o espaço físico reflete a cultura e os valores de uma sociedade, e a organização do ambiente escolar deve levar em consideração as características e a faixa etária dos alunos. Dessa forma, salas de aula bem projetadas, com arranjos apropriados de móveis, materiais acessíveis e áreas diversificadas de estudo, podem impactar diretamente no envolvimento e no desempenho dos estudantes (GONÇALVES et al., 2020).

Além disso, o ambiente físico também afeta o comportamento dos estudantes. Espaços acolhedores, seguros e visualmente atrativos criam uma sensação de bem-estar, o que ajuda na concentração e no aprimoramento das habilidades emocionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2022).

Quando os alunos se sentem confortáveis no local onde estão, eles costumam ser mais engajados e receptivos a novas experiências de aprendizado (GONÇALVES et al., 2020).

Zanette (2017) enfatiza que a construção de ambientes escolares que promovem a exploração e a movimentação é benéfica para o desenvolvimento motor e cognitivo, especialmente na educação infantil.

Em contraste, ambientes inadequados ou mal estruturados podem levar à desmotivação e até causar problemas de comportamento. Salas de aula com excesso de alunos, locais barulhentos ou com iluminação deficiente podem comprometer a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes (BARROSO et al., 2021). Por isso, o espaço físico deve ser visto como uma ferramenta pedagógica ativa, que, quando utilizada de forma eficaz, amplia as oportunidades de ensino e aprendizagem (BARROSO et al., 2021).

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), a interação dos alunos com o ambiente e entre si proporciona experiências educativas valiosas, essenciais para a construção do conhecimento.

Portanto, cabe aos educadores e líderes institucionais assegurar que o ambiente físico esteja estruturado de forma prática e pedagógica, atendendo às demandas dos estudantes em todas as suas vertentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2022).

Um espaço escolar adequadamente projetado deve ser versátil, flexível e apto a se modificar conforme as diversas atividades planejadas ao longo do ano letivo, promovendo tanto a interação social quanto momentos de introspecção e individualização. Desse modo, o ambiente educacional se converte em um local de aprendizado ativo e colaborativo, fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos.

O educador tem uma função fundamental na arrumação do ambiente escolar, cujas características representam um dos principais instrumentos pedagógicos que ele pode aplicar para criar um ambiente propício e acolhedor para o aprendizado (PARENTE, 2024).

A disposição do espaço e a organização dos recursos podem impactar diretamente as interações entre os estudantes, seu envolvimento nas atividades

e a compreensão do material trabalhado. Um ambiente cuidadosamente projetado favorece a dinâmica educativa, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e colaborativo (SILVA; GONÇALVES, 2024).

Um dos fatores mais importantes que o docente precisa levar em conta ao planejar o ambiente de aprendizagem é a funcionalidade da sala de aula (NOZI; VITALIANO, 2022).

A maneira como as mesas e cadeiras são organizadas, bem como a facilidade de acesso aos materiais educativos, deve ser ajustada de acordo com o tipo de atividade a ser realizada, seja ela individual, em grupo ou em formato de apresentação (LIMA; SANTOS, 2024). Assim, um espaço que favorece a interação entre os estudantes auxilia no aprimoramento das habilidades sociais e facilita a comunicação entre alunos e professor.

Assim, a disposição do espaço não é apenas responsabilidade da instituição, mas também requer a atuação do educador. Horn (2004) defende que o professor precisa ter a habilidade de estruturar o ambiente da sala de aula para potencializar a prática educacional, levando em conta tanto a configuração física quanto os recursos disponíveis. Kramer (1993, p. 75) complementa que a organização adaptável e inovadora do ambiente é essencial para favorecer o aprendizado dos estudantes, como ele expressa:

> A disposição da sala de aula visa possibilitar que as ações programadas por educadores e alunos ocorram de maneira dinâmica, inventiva e colaborativa. Essa arrumação não é fixa: materiais novos são adicionados ou existentes são reorganizados para atender melhor a essa necessidade (KRAMER, 1993, p.75).

O educador desempenha um papel que vai além de simplesmente repassar informações, atuando também como um organizador do espaço de aprendizagem. Sua competência em estruturar o ambiente escolar é crucial para cultivar um espaço propício, seguro e motivador, que favoreça o aprendizado (FERREIRA et al., 2022).

A arrumação eficiente dos móveis, a facilidade de acesso aos materiais didáticos e a personalização do ambiente de acordo com as necessidades dos alunos são fatores que impulsionam o processo de aprendizagem (ANJOS; MOURA; BIGIO, 2021).

Quando o ambiente é cuidadosamente planejado, ele atua como um facilitador do desenvolvimento tanto cognitivo quanto social dos alunos, sendo o professor o principal responsável por essa organização. Assim, o êxito da prática educativa se relaciona diretamente à habilidade do educador em projetar e adequar o ambiente físico de maneira estratégica, assegurando que ele funcione como um suporte no processo de aprendizagem, e não como um obstáculo (ANDRADE; SILVA; PINA, 2023).

A violência nas instituições de ensino, que afeta tanto educadores quanto estudantes, reflete o desequilíbrio social e a exclusão vivenciada por muitas famílias. De acordo com Oliveira (2018), agressões físicas e verbais têm se tornado comuns, consequência da marginalização social e das tensões familiares que se mantêm nas comunidades.

Fernandes (2019) destaca que, para entender a violência nas escolas, é fundamental analisar tanto os aspectos internos quanto os externos que influenciam a degradação do ambiente escolar, impactando de maneira significativa o processo educacional.

A agressão no contexto escolar é um fenômeno complicado que impacta diretamente a dinâmica do aprendizado, prejudicando tanto o ensino quanto o desenvolvimento emocional e social dos alunos envolvidos (MACEDO, 2024). A instituição de ensino, que deveria proporcionar um espaço seguro e acolhedor, frequentemente reflete os problemas sociais da comunidade, transformando-se em um local onde conflitos originados fora de suas paredes são reproduzidos (BARROS, 2021).

De acordo com Ferreira (2020), o ambiente escolar,

marcado por desavenças familiares, episódios de violência física e uma comunicação inadequada, acaba por refletir o cenário de violência social que muitos estudantes enfrentam em suas vidas cotidianas.

A violência nas escolas é influenciada por uma série de fatores que são tanto variados quanto interligados. Fernandes (2019) ressalta que a compreensão desse fenômeno deve englobar uma análise que leve em conta não apenas as dinâmicas sociais entre os estudantes, mas também aspectos externos, como as condições econômicas e o contexto familiar em que estão inseridos. Frequentemente, essa violência está relacionada à exclusão social, que favorece a manifestação de comportamentos hostis entre os adolescentes. A combinação desses elementos com a falta de apoio emocional e psicológico adequado nas instituições de ensino cria um ambiente propício para o surgimento de conflitos (BARROS; MORAIS, 2024).

Além disso, a função da mídia ao abordar a violência nas escolas frequentemente se restringe a relatar os incidentes de maneira sensacionalista, sem investigar as causas sociais e contextuais que levam a esses comportamentos (SANTOS; MEZZAROBA, 2023).

Oliveira (2018) aponta que, ao apresentar a violência escolar como um evento separado, a mídia desconsidera a realidade de exclusão social enfrentada por diversos alunos e suas famílias. A violência se estende além do ambiente escolar, manifestando-se também no trajeto entre casa e escola, em eventos educacionais e nas interações entre os estudantes fora do espaço escolar, o que evidencia a complexidade do problema (LOPES, 2017).

A violência se apresenta de formas variadas entre os diferentes grupos na escola. Estudantes que fazem parte de minorias, seja por motivos relacionados à raça, gênero ou orientação sexual, frequentemente se encontram em uma posição de maior vulnerabilidade em relação à violência e ao bullying (OLIVEIRA; SCHROEDER, 2023).

Essa situação evidencia a carência de políticas inclusivas e de conscientização nas instituições de ensino, o que acaba por manter a discriminação e o preconceito. Conforme destaca Oliveira (2018), a escola deveria funcionar como um ambiente de inclusão e valorização da diversidade, mas frequentemente não consegue assegurar a proteção e o bem-estar de todos os seus alunos.

Ademais, a forma como a mídia aborda a violência nas escolas ajuda a manter essa questão em evidência. Muitas vezes, a cobertura sensacionalista dos incidentes de agressão foca apenas nos acontecimentos, sem investigar as razões que provocam tais comportamentos (SANTOS; MEZZAROBA, 2023).

Consoante Oliveira (2018), ao apresentar os casos de violência escolar de forma fragmentada, a mídia ignora o contexto social e os desafios enfrentados pelos alunos, o que dificulta a realização de políticas de prevenção eficazes.

É fundamental destacar que a violência escolar não se restringe ao ambiente da escola, estendendo-se também ao trajeto entre casa e escola, em locais de passeios ou festas escolares programadas, além de influenciar bairros e residências de alunos, onde questões escolares não resolvidas podem levar a atos de violência (OLIVEIRA; SCHROEDER, 2023).

A escola se torna suscetível a fatores e problemas externos que emanam do meio fora de suas paredes (SANTOS; MEZZAROBA, 2023). Esses fatores externos se somam ao aumento da violência que ocorre no ambiente familiar. As repercussões podem ser sérias e exercer um impacto significativo no agravamento da situação (LOPES, 2017).

Com o aumento dos incidentes de violência nas instituições de ensino, a implementação de uma cultura de paz surge como uma alternativa eficaz para transformar o ambiente escolar em um local seguro, que favoreça a convivência harmoniosa e o respeito mútuo (BARBOSA; ESTÊVÃO, 2023). Essa cultura tem o objetivo de resolver desavenças por meio do diálogo, mediação e defesa dos direitos humanos,

além de valorizar a diversidade e a cidadania (PATRINHANI; AMÉRICO, 2024; AQUINO; LANDO, 2023).

Conforme apontado por Ruckstadter (2021), ao promover ações que busquem a resolução pacífica de conflitos, as escolas têm a capacidade de mitigar os impactos da violência, criando um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados.

Uma das abordagens mais eficazes para promover a cultura de paz nas instituições de ensino é a inclusão de programas de mediação de conflitos e educação emocional no currículo.

Essas ações buscam equipar os estudantes com habilidades para resolver desavenças de maneira construtiva e pacífica, ao mesmo tempo em que cultivam a empatia, a comunicação e o respeito.

Conforme apontam Santana e Almeida (2021), essas atividades podem ser implementadas de maneira interdisciplinar, unindo diversas áreas do saber e estimulando a análise crítica sobre as origens da violência e as maneiras de superá-la.

Ademais, a execução de ações que incentivem o respeito às diversidades é essencial para a formação de uma cultura pacífica (MORAIS, 2024). Ações que tratam de temas como diversidade, inclusão e direitos humanos não somente fomentar a tolerância entre os alunos, mas também contribuem para a diminuição de preconceitos e estigmas que frequentemente são a causa dos conflitos nas instituições de ensino (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021).

Nesse cenário, a escola se transforma em um ambiente de aprendizado ético, onde os estudantes têm a oportunidade de entender e valorizar as diversas maneiras de ser e viver em coletividade (SANTANA; ALMEIDA, 2021).

A adoção de uma cultura de paz influencia diretamente a redução da violência. Ao ensinar os estudantes a resolverem conflitos de maneira pacífica, a instituição de ensino consegue reduzir os índices de violência e bullying, criando um espaço mais acolhedor e seguro.

Esse cenário, por sua vez, favorece um clima escolar mais positivo e aumenta o envolvimento dos alunos nas atividades educacionais, já que eles se sentem mais protegidos e respeitados em suas relações cotidianas.

Um fator crucial é a participação de toda a comunidade escolar. A promoção de uma cultura de paz deve ser uma tarefa coletiva, envolvendo estudantes, educadores, familiares e administradores escolares (CHAVES et al., 2024).

A implementação de espaços para diálogo, onde cada um possa compartilhar suas preocupações e apresentar propostas, ajuda a fortalecer as conexões entre os diversos membros da comunidade escolar. Assim, a escola não funciona de maneira isolada, mas se transforma em um ambiente de convivência e colaboração, onde os princípios de paz e respeito são cultivados em todas as suas esferas (CORDEIRO et al., 2024).

Nesse contexto, a promoção de uma cultura pacífica nas instituições de ensino é fundamental para prevenir a violência e favorecer o desenvolvimento completo dos estudantes (MORAIS, 2024).

Ao se comprometerem a educar em prol da paz, as escolas não somente ajudam a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, mas também estabelecem um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor (OLIVEIRA & MUSZKAT, 2021).

Assim, a cultura da paz não se limita a ser uma resposta para os conflitos, mas se revela como uma ferramenta eficaz para transformar o ambiente escolar e preparar os alunos para a convivência em sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pesquisa revelou que a agressão no ambiente escolar é resultado de uma variedade de fatores, incluindo aspectos sociais, culturais e a falta de envolvimento dos pais, os quais, por sua vez, agravam a situação de violência nas escolas.

É fundamental buscar soluções e desenvolver estratégias que possam reduzir a violência, promovendo novas oportunidades para um aprendizado de qualidade, com foco na formação de cidadãos críticos, que saibam expressar suas próprias ideias e opiniões, além de estarem conscientes de sua função no contexto escolar.

A escola não tem a capacidade de resolver esse problema sozinha. É imprescindível que a comunidade, em conjunto com os pais, colabore para estabelecer condições que amenizem a violência nas escolas, criando um ambiente favorável à educação de qualidade.

Entretanto, considera-se que a administração deve, a cada seis meses, elaborar um registro das tendências e desenvolver táticas para aprimorar as circunstâncias de conflitos e violência.

É essencial destacar que esse assunto é amplo e que é fundamental reconhecer a importância das políticas públicas em todos os âmbitos da instituição, incluindo a segurança no ambiente escolar.

Dessa forma, a pergunta central deste trabalho foi abordada ao guiar os gestores na prevenção de conflitos e episódios de violência nas escolas, favorecendo a união da comunidade escolar em um ambiente pautado pela paz. O foco foi na promoção da comunicação pacífica, na adoção de práticas restaurativas e na educação para a resolução de conflitos.

Os resultados foram alcançados, pois, durante a investigação, foi perceptível como a cultura de paz impactou as atitudes dos administradores educacionais, à medida que eles internalizaram essa filosofia.

Em síntese, pode-se afirmar que é fundamental implementar uma série de medidas para reduzir os episódios de violência nas escolas, especialmente considerando a demanda da sociedade por transformações.

Embora haja um reconhecimento dessa necessidade, as autoridades ainda têm um longo caminho a percorrer para promover mudanças efetivas tanto no contexto escolar quanto na comunidade em geral.

REFERÊNCIAS



AQUINO, M. B. F., & Lando, G. A. **A mediação de conflitos como tecnologia social para combater LGBTFOBIA nas escolas.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15(11), 2023. p. 13571–13601.

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas: panorama internacional e soluções educacionais.** Revista Brasileira de Educação, 25(75). 20202. p.1- 22.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC. 1998.

CARDOSO, I. N. A., & Silva, G. B. **Educação híbrida e aprendizagem ubíqua: os dispositivos móveis como recursos de mediação.** Revista Prâksis, 17(2). 2020.



A RELAÇÃO FUNDAMENTAL ENTRE AS ATIVIDADES DA POLÍCIA MILITAR E OS DIREITOS HUMANOS

DANIELA VEIGA RODRIGUES

Graduação em Formação Ciências Sociais – IBRA, 2023;
Pós- Graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública– IBRA, 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como propósito principal explorar os fatores relacionados ao ensino e à aprendizagem das Ciências Biológicas por estudantes surdos, começando com uma análise histórica da educação inclusiva. Também foram discutidos os desafios que se enfrentam atualmente, como a ausência de formação adequada para os professores, a escassez de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e as dificuldades na tradução de termos científicos para LIBRAS. Apresentam-se, então, abordagens pedagógicas que buscam facilitar a compreensão da Biologia pelos alunos surdos. Para isso, a pesquisa foi realizada por meio de uma revisão narrativa da literatura, com a coleta de informações obtidas em artigos, teses, dissertações, leis e regulamentos que tratam da educação inclusiva para alunos surdos, especialmente no contexto da Biologia. Assim, foi possível reunir estudos sobre educação inclusiva, propondo alternativas que possam tornar o ensino mais eficaz para o estudante surdo, considerando suas particularidades, como a implementação de glossários e o uso de videoaulas.

Palavras-chave: Ciências Biológicas; Estudantes Surdos; Libras; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, frequentemente se observa uma dicotomia entre os conceitos de Direitos Humanos e as ações da Polícia Militar. Diversas narrativas fazem com que a população veja as forças de segurança pública como inimigas dos Direitos Humanos. Essa abordagem gera um impacto negativo, promovendo um distanciamento entre a polícia e a comunidade.

Com isso, o presente estudo teve como objetivo, através da aplicação do método hipotético-dedutivo e com base em obras de especialistas e legislações, definir o conceito de Direitos Humanos, examinar suas bases e debater a natureza e a missão institucional da Polícia Militar.

Em seguida, foi feita uma revisão sobre a definição e os princípios da polícia comunitária, e, por último, investigou-se se há uma relação entre os Direitos Humanos e as práticas da Polícia Comunitária.

No contexto da doutrina dos Direitos Humanos, é comum reconhecer dois aspectos fundamentais que os tornam singulares: a universalidade e a proteção do mínimo necessário à existência de todos os indivíduos.

O alicerce desse conceito está ancorado no princípio constitucional que valoriza a dignidade da pessoa humana, sustentando que o ser humano deve ser considerado um fim em si mesmo e não um instrumento para qualquer finalidade. A definição e o propósito da Polícia Militar estão ligados à sua função de assegurar a manutenção da ordem pública de maneira primordial.

Na seção final do texto, são abordados os conceitos e princípios promovidos pela polícia comunitária, que visa intensificar a interação com a população para aprimorar as táticas empregadas no combate à violência pública.

Diante disso, o artigo se dedicou a analisar a viabilidade de uma harmonização entre os Direitos Humanos e a atuação da Polícia Militar, ou se, na realidade, essa separação nunca foi evidente no cotidiano das práticas policiais.



A RELAÇÃO FUNDAMENTAL ENTRE AS ATIVIDADES DA POLÍCIA MILITAR E OS DIREITOS HUMANOS

Entre os séculos VIII e II a.C., emergiu a ideia de igualdade entre as pessoas com a implementação da legislação escrita, que definia um conjunto de regras universais aplicáveis a todos os membros de uma sociedade estruturada. Para os judeus, a lei possuía um significado sagrado, pois acreditavam que era uma expressão da vontade divina.

Contudo, foi apenas em Atenas, durante a Grécia antiga, que as leis escritas passaram a ter um papel crucial na sociedade. Isso proporcionou aos cidadãos uma sensação de conquista, uma vez que eliminou a noção de que uma pessoa ou uma classe social poderia dominar as outras, graças à autoridade das normas jurídicas.

> A reunião de toda essa base teórica, desenvolvida ao longo de séculos, resultou na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que recebeu aprovação unânime da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (ARAKAKI, 2018, p. 18).

Sem dúvida, a ideia e a discussão sobre direitos humanos têm uma relevância significativa tanto na teoria quanto na prática. Contudo, por serem carregados de idealismo, ambiguidade, generalização e abstração, qualquer questão pode ser absorvida em sua pauta (ARAKAKI, 2018).

A humanização dos direitos, em suas múltiplas abordagens, muitas vezes serve como uma forma de autoridade para impor uma linguagem e normas específicas em detrimento de outras, o que acaba comprometendo a proteção dos direitos que se deseja assegurar (ARAKAKI, 2018).

Para realizar uma análise crítica sobre os Direitos Humanos, é essencial reconhecer os aspectos que fazem um direito humano ser único e independente. Também é importante investigar as sutilezas do conceito e da linguagem associados a esses direitos, para entender se eles realmente se concretizam, se são apenas uma questão de retórica ou se ocupam uma posição intermediária entre a realidade e a mera expressão verbal (ARAKAKI, 2018).

A propensão à generalização é notada nos sistemas que garantem os direitos humanos, uma vez que cada um deles desenvolveu um conjunto de regras e procedimentos que se tornam progressivamente mais amplos e intrincados, visando facilitar a compreensão dos princípios associados aos direitos humanos (ALENCAR, 2010, p. 177).

Os direitos humanos emergem como produto de um longo processo histórico voltado para a valorização da dignidade do ser humano, fundamentados nos princípios de liberdade, igualdade e solidariedade, adotando uma visão holística e interconectada. Esses direitos asseguram as condições essenciais para a vida e proporcionam oportunidades de emancipação para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente seu projeto de vida, beneficiando, por fim, a coletividade (ALENCAR, 2010).

Um direito humano, por sua própria natureza, é uma norma ética que deve ser assegurada a todos os indivíduos, independentemente do lugar ou época. Trata-se de um valor fundamental do qual ninguém pode ser despojado sem que haja uma grave transgressão à justiça. Tais direitos pertencem a todo ser humano apenas por ser quem é (ALENCAR, 2010).

Os direitos humanos consistem em valores e princípios que possibilitam a um indivíduo reconhecer sua humanidade e participar ativamente da sociedade. Eles asseguram que as pessoas possam vivenciar plenamente suas dimensões biológicas, psicológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas, oferecendo proteção contra qualquer elemento que atente contra sua dignidade. Nesse sentido, os direitos humanos servem como um mecanismo de defesa contra diversas formas de violência e são considerados de valor universal, devendo ser reconhecidos e respeitados por todos, em quaisquer sociedades e

épocas (ALENCAR, 2010).

Os direitos humanos são essenciais para assegurar a liberdade, a dignidade e a proteção da vida. Reconhecidos como universais, eles garantem que todos os indivíduos sejam tratados de maneira igual, independentemente de sua nacionalidade, etnia, gênero, classe social, opinião política, crença religiosa, valores morais, orientação sexual ou identidade de gênero. Esses direitos são vitais para alcançar uma vida digna e, portanto, são vistos como fundamentais para a condição humana (ALENCAR, 2010).

Os direitos humanos podem ser definidos com base em elementos fundamentais que abrangem necessidades e carências vitais dos indivíduos. Eles possuem um papel relevante no sistema legal, não necessitando de formalização em uma norma específica para sua legitimidade. Embora sua aplicação possa ser restrita em situações concretas, esses direitos são assegurados a todos os humanos (ALENCAR, 2010).

Dessa forma, a maior parte das concepções sobre direitos humanos compartilha dois elementos essenciais: esses direitos fundamentam-se na dignidade inerente à pessoa e emergiram ao longo da história como uma reação à autoridade do Estado. Hoje, eles são reconhecidos e salvaguardados em todas as esferas, sejam públicas ou privadas (ALENCAR, 2010).

Os direitos humanos são compreendidos como os direitos estabelecidos em documentos internacionais que integram o sistema global de direitos humanos da Organização das Nações Unidas, assim como nos sistemas regionais, que incluem os contextos interamericano, europeu e africano. Essa terminologia é especialmente ligada ao contexto internacional e diz respeito a direitos que transpõem as fronteiras nacionais ou supranacionais (ALENCAR, 2010).

No que tange ao contexto constitucional, é relevante destacar que a Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 4º, inciso II, menciona a "prevalência dos direitos humanos" como um dos fundamentos que guiaram a República Federativa do Brasil em suas interações internacionais. A origem e a esfera de aplicação dos direitos humanos estão inseridas na dimensão internacional, conferindo-lhes uma amplitude maior devido à necessidade de se adaptar a diversas culturas (ALENCAR, 2010).

De forma concisa, existe um conjunto de documentos e instrumentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, que visa a promoção e supervisão desses direitos, além de garantir a incorporação dos direitos fundamentais nas legislações dos países (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Dessa forma, após uma avaliação inicial, conclui-se que é viável abranger praticamente todos os aspectos na discussão sobre direitos humanos; no entanto, essa extensa abrangência pode trazer dificuldades na definição de seu verdadeiro significado. Embora essa generalidade possa contribuir para a promoção e o reforço da salvaguarda desses direitos, ela também pode resultar em distorções e não ser eficaz na mitigação dos efeitos provocados por violações de direitos (OLIVEIRA, 2016).

Quando se menciona a base dos direitos humanos, está-se referindo à sua essência e à sua justificativa. Mas qual é a razão pela qual esses direitos existem? Uma possível explicação é que eles visam defender, manter e promover os valores humanos que sustentam nosso comportamento, prevenindo que os indivíduos sejam tratados como simples objetos ou mercadorias. A base também pode ser vista como a origem ou a raiz de algo. Nesse contexto, a concepção que sustenta toda essa teoria serve para evidenciar sua relevância, tendo como objetivo destacar a necessidade fundamental desses direitos (OLIVEIRA, 2016).

Durante muitos anos, a noção de dignidade humana foi fundamentada unicamente na crença em uma criação divina, ou seja, na ideia de que a essência do ser humano se dá pelo fato de ter sido feita à imagem de

Deus. Embora essa perspectiva ainda seja sustentada por uma parcela significativa da população, existem aqueles que entendem a dignidade como um produto da capacidade racional do ser humano (OLIVEIRA, 2016).

Segundo essa ótica, o ser humano possui uma faculdade superior que o torna intrinsecamente singular e distinto dos demais seres. Dessa maneira, ao exercer a razão, o ser humano desenvolveu o mundo cultural, o âmbito moral e jurídico, além de elaborar o conceito de dignidade que sustenta seus direitos. Assim, a dignidade é comumente apresentada como uma característica fundamental do ser humano, fundamentada na posse de uma qualidade especial que o torna diferente: a razão. É essa capacidade que confere autonomia à sua vontade e a liberdade que guia suas ações no mundo (OLIVEIRA, 2016).

No entanto, grande parte dos princípios que sustentam os direitos humanos atualmente está ligada à dignidade da pessoa, que serve como alicerce desses direitos. Essa perspectiva emergiu em resposta às barbaridades perpetradas na Segunda Guerra Mundial, quando a vida humana era tratada como algo sem importância. Esse conceito é mencionado na Carta das Nações Unidas (OLIVEIRA, 2016, p. 5).

Os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos desempenharam um papel fundamental na promoção da inclusão explícita da dignidade humana em numerosos acordos internacionais, constituições, legislações secundárias, decisões judiciais e doutrinas jurídicas em grande parte das nações que fazem parte da ONU, especialmente no Ocidente. Esta Declaração consagrou a dignidade da pessoa humana como um pilar indiscutível da ética jurídica universal, rejeitando qualquer forma de relativização (OLIVEIRA, 2016).

Os documentos normativos mais relevantes que apareceram após o término da Segunda Guerra Mundial espelham essa concepção. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, ratificada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, começa com a declaração de que "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (Artigo 1º). Já a Constituição da Itália, sancionada em 27 de dezembro de 1947, determina que "todos os cidadãos têm a mesma dignidade social".

Diante do fato de que a transgressão e o desrespeito aos direitos humanos geraram atos violentos, sobretudo em decorrência de conflitos armados, a promoção desses direitos está conectada à busca por uma sociedade onde todos, independente de gênero, possam usufruir da liberdade de expressar suas opiniões, praticar sua religião e viver sem receios, sendo isso considerado a mais elevada ambição da humanidade (ONU, 1948).

O conceito de dignidade envolve garantir a liberdade e a autonomia das pessoas, sugerindo que todos os indivíduos têm um valor essencial, independentemente de suas condições de vida ou status social. De acordo com Kant, cada ser humano deve ser reconhecido como um fim em si mesmo, e nunca como um meio ou ferramenta para alcançar qualquer meta. A vida humana possui um valor inestimável, o que significa que nada neste mundo é mais importante ou comparável a ela (ONU, 1948).

A Constituição da República Federal da Alemanha, promulgada em 1949, enfatiza em seu artigo 1º que a dignidade humana é sagrada e que todos os órgãos do governo têm a obrigação de respeitá-la e protegê-la. De forma análoga, a Constituição de Portugal, adotada em 1976, inicia com a declaração de que o país é uma República soberana, pautada na dignidade da pessoa e na vontade do povo, com o compromisso de construir uma sociedade livre, justa e solidária. Por sua vez, a Constituição da Espanha, estabelecida em 1978, reconhece que a dignidade humana, os direitos inalienáveis dela decorrentes, o desenvolvimento livre da personalidade e o respeito às leis e aos direitos alheios formam a essência da ordem política e da convivência pacífica, conforme disposto em seu artigo 10 (ONU,

1948).

Nesse contexto, ao longo do processo de redemocratização no Brasil, que começou em 1985, foi criada a Constituição de 1988, que se tornou um referencial na salvaguarda dos direitos, apresentando uma estrutura legal extensa e apoiada por normas específicas relacionadas aos direitos humanos. A valorização da dignidade humana é fundamental para entender as interações sociais, uma vez que os direitos humanos possuem uma característica universal e essencial (BRASIL, 1998).

Entretanto, certos teóricos defendem que não é viável localizar um único princípio essencial capaz de enfrentar os desafios impostos pela variedade cultural de distintas sociedades. Ademais, a busca por um único fundamento não seria adequada para contemplar as diversas interpretações sobre a essência do ser humano, sua natureza e constituição (BRASIL, 1998).

A definição do termo "polícia" apresenta desafios devido à sua ambiguidade e à evolução do conceito ao longo da história. Um dos complicadores surge da diferença entre as interpretações europeias continentais e o sistema legal britânico, onde a polícia é percebida, no primeiro contexto, como uma função administrativa comum, enquanto, no segundo, é tradicionalmente encarada como um conjunto de forças autônomas descentralizadas encarregadas de preservar a ordem pública (BRASIL, 1998).

Com o passar dos anos, a percepção sobre a função da polícia sofreu alterações importantes. Apesar das variações nas definições, é comum que a polícia seja vista como a função do Estado voltada para a manutenção da ordem social. Isso envolve a utilização de meios por parte das autoridades governamentais para enfrentar distúrbios provocados por pessoas. Contudo, essa visão tem se transformado com a inclusão do conceito de risco e a subsequente reinterpretação do que significa ordem pública (BRASIL, 1998).

Nos primórdios da civilização, cada pessoa cuidava de sua própria segurança frente a perigos, enquanto a coletividade mostrava um desinteresse geral pelo que ocorria ao redor. Em um estágio posterior, a proteção passou a ser assumida por grupos, como os clãs, que se formavam de maneira espontânea, fundamentados em laços emocionais (BRASIL, 1998).

Na Europa medieval, os monarcas consolidaram uma maior autoridade administrativa ao expulsar os senhores feudais e centralizar o poder em suas mãos. O surgimento de líderes naturais, como chefes de família, juízes, monarcas e tribunais, permitiu que a administração fosse utilizada para a proteção dos interesses individuais. No final do século XIX, impulsionados pelos movimentos liberais europeus, a polícia passou a fazer parte do poder executivo, integrando-se à administração pública, com a missão de salvaguardar os direitos pessoais e a ordem social (BRASIL, 1998).

Em uma sociedade democrática, os instrumentos de proteção, como os direitos humanos e os direitos fundamentais, constituem a base que caracteriza a cidadania em sua totalidade, atribuindo um papel à pessoa no contexto do Estado brasileiro e assegurando a dignidade da pessoa humana como valores essenciais da Constituição Federal. Esses conceitos são validados pelo povo, que, alicerçado na legalidade democrática, molda a realidade social subordinada a esse sistema legal (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 determina que a segurança pública constitui um direito é uma obrigação de todos, pois influencia a vida, a integridade física e os bens das pessoas. É amplamente reconhecido que a segurança pública não se restringe a um desafio para a polícia. Ademais, diversos elementos contribuem para o aumento da criminalidade e da violência, como a rápida modernização e urbanização, as desigualdades sociais que restringem oportunidades, os elevados padrões de consumo decorrentes da concentração de riqueza e a liberdade sem limites que se relaciona à ausência de

controles morais adequados. Assim, cabe à Polícia Militar buscar maneiras mais eficazes de cumprir sua missão constitucional (BRASIL, 1998).

A Constituição Federal de 1988 determina que a segurança pública é tanto um direito quanto uma obrigação compartilhada por todos, uma vez que impacta a vida, a integridade física e o patrimônio da população. Dessa forma, reconhece o papel do cidadão na promoção da segurança pública. É fundamental, portanto, encontrar maneiras para que o cidadão possa se envolver de maneira efetiva, interagindo com a Administração Pública e com organizações não governamentais por meio de sugestões e debates, a fim de contribuir com sua comunidade e participar ativamente dos interesses locais. (PAREDES, 2014, p. 8).

Os desafios sociais que vivemos hoje, como a questão da segurança pública, se tornaram extremamente complexos e ultrapassam as capacidades técnicas das forças policiais. Para que possam ser solucionados de maneira eficaz, é fundamental a participação da comunidade. No âmbito da segurança pública, é essencial que a população não adote uma postura de indiferença, mas que se engajem ativamente. A colaboração e o suporte da comunidade são vitais para aumentar os recursos que a Polícia Militar pode utilizar, os quais são disponibilizados pelo governo (PAREDES, 2014).

A participação da comunidade na segurança pública estabelece uma relação de confiança recíproca, favorece o diálogo e solidifica os vínculos sociais, contribuindo para a diminuição do medo e da violência. Essa colaboração promove iniciativas elaboradas pelos moradores, incentivando comportamentos de convivência harmoniosa e criando ambientes saudáveis para interações, o que, por sua vez, eleva a qualidade de vida da população. Questões sociais somente podem ser resolvidas por meio do empenho conjunto de todos os envolvidos (VALLE; SILVA, 2022, p. 12).

A abordagem de policiamento comunitário é considerada crucial na política de segurança pública, enfatizando a prevenção. Ela integra uma filosofia com uma estratégia, onde a comunidade e a Polícia Militar atuam em parceria como uma entidade coesa. A função da polícia é garantir a segurança da comunidade e auxiliar na identificação de áreas e pessoas que causam distúrbios na ordem pública. O intuito do policiamento comunitário é encontrar soluções para os problemas detectados, promovendo a colaboração entre os cidadãos e as instituições de segurança pública (SCHEREMETA, 2005, p. 1).

A recente filosofia de policiamento comunitário adota uma perspectiva voltada para a proteção e apoio social, baseada na crença de que os desafios sociais podem ser resolvidos de maneira mais eficiente quando a comunidade se envolve na identificação, análise e debate dessas questões.

Por muitos anos, as forças de segurança pensaram que poderiam lidar autonomamente com a questão da violência e do crime, acreditando que possuíam as respostas adequadas para a sociedade. Essa atitude causou um distanciamento entre a polícia e a população que deveria ser protegida, levando muitos agentes de segurança a perderem a compreensão da realidade social e suas complexidades. Isso comprometeu sua habilidade de julgamento, em razão das percepções estereotipadas que emergiram e influenciaram o trabalho policial (SCHEREMETA, 2005).

Isso provocou uma alteração na percepção do que era aceitável, além de promover uma banalização de práticas impróprias e ilegais, resultando em considerável desgaste para as instituições. Como consequência, ações positivas passaram despercebidas, desrespeitando tanto a trajetória das organizações quanto a dignidade dos profissionais de segurança. Essa situação gerou uma redução na interação entre a polícia e a população, visto que a polícia, isolada, não tinha pleno entendimento das questões locais, enquanto a comunidade carecia de

familiaridade com seus agentes, prejudicando a noção de que a polícia está presente para proteger e atender o cidadão (PMPR, 2000).

Entre os princípios essenciais do policiamento comunitário, ressaltam-se: a ênfase na atuação preventiva da Polícia Militar, visando prevenir crimes e, assim, minimizar a necessidade de ações punitivas; uma presença mais frequente dos policiais militares em áreas específicas; a cooperação entre a Polícia Militar e a comunidade para identificar, discutir e encontrar soluções compartilhadas para os desafios que afetam o local; a prontidão na resposta às demandas de segurança e assistência da comunidade, baseada em levantamentos regulares; e o papel do policial militar como mediador na solução de problemas, promovendo encontros para a troca de informações com os cidadãos, com o intuito de desenvolver políticas e ações públicas mais eficazes em conjunto (PMPR, 2000).

Para que esses princípios sejam efetivamente implantados, é fundamental que a atuação comunitária abarque diversas áreas, como educação, saúde, cultura, lazer e a elevação da qualidade de vida local. Isso deve ocorrer por meio de debates constantes em fóruns que levem em conta as especificidades e a cultura da comunidade. Esses diálogos possibilitam uma análise aprofundada dos problemas, permitindo a identificação de suas origens e a busca por soluções viáveis, considerando os recursos disponíveis nas políticas públicas e serviços da região. Esse processo deve ser visto como um ciclo interminável de avaliação e reavaliação das ações, promovendo um círculo virtuoso que favoreça a harmonia social (PAREDES, 2014).

Esse método abrange todas as ações destinadas a solucionar uma questão particular na comunidade, podendo ser realizado tanto por órgãos públicos quanto por organizações sem fins lucrativos. As estratégias consistem em uma combinação eficaz de diversas iniciativas bem coordenadas da sociedade para atingir um objetivo compartilhado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O trabalho em questão abordou a questão da ligação quase automática entre a violação dos Direitos Humanos pela Polícia Militar e os seus impactos negativos na relação desta instituição com a comunidade.

Contudo, foi ressaltado que essa percepção negativa pode ser alterada através de abordagens e práticas associadas à polícia comunitária. Para entender esses elementos, foi analisado o conceito de Direitos Humanos e suas bases teóricas. Também foram examinados os princípios que regem a Polícia Militar, sua missão e os valores que orientam a atuação da Polícia Comunitária.

Constatou-se que a noção de Direitos Humanos está ligada a princípios que visam ser universais, além de garantir o mínimo indispensável para o crescimento humano.

A base desses direitos se relaciona, sobretudo, ao princípio da dignidade da pessoa humana, previsto na Constituição. Dessa forma, qualquer atuação estatal deve estar comprometida com a promoção e a proteção dessa dignidade, incluindo as ações da Polícia Militar.

O conceito e a missão da Polícia Militar estão intimamente relacionados à proteção da ordem pública, operando de maneira tanto preventiva quanto repressiva quando necessário. No que se refere à polícia comunitária, enfatiza-se seu propósito de promover uma maior integração entre a polícia e a comunidade, visando aprimorar a eficácia da segurança pública. Essa abordagem busca não apenas reduzir a criminalidade, mas também fortalecer laços de confiança mútua, fundamentais para uma convivência social harmoniosa.

Além disso, a atuação da polícia comunitária permite que as demandas locais sejam atendidas de forma mais sensível e personalizada, uma vez que os agentes passam a conhecer melhor as realidades e necessidades específicas de cada região. Tal proximidade tende a reduzir os conflitos e aumentar a sensação de segurança entre os cidadãos.

Finalmente, após uma análise de todos os conceitos e questões abordados ao longo do texto, ficou evidente que a ideia de que os termos Polícia Militar e Direitos Humanos são opostos está ligada a uma visão que enfatiza apenas os incidentes isolados que prejudicam a reputação das instituições de segurança pública, sem considerar todo o esforço da polícia em manter a ordem pública e, consequentemente, promover o progresso social.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a implementação da polícia comunitária, alicerçada em sua filosofia e valores que promovem a participação ativa da comunidade no suporte às instituições de segurança pública, tende a proporcionar significativos avanços sociais.

Nesse contexto, destaca-se a importância crucial da Polícia Militar na proteção dos Direitos Humanos, uma vez que, conforme estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, ela atua na promoção da segurança social, do direito à propriedade, da liberdade e, acima de tudo, do direito à vida.

Portanto, é essencial que o investimento em formação humanizada, capacitação ética e diálogo com a sociedade sejam contínuos, reforçando a imagem da polícia como agente de cidadania e justiça social.

REFERÊNCIAS



ALENCAR, Antonio M. **Cooperação entre Sistemas Global e Interamericano de Direitos Humanos no âmbito do Mecanismo de Revisão Periódica Universal.** Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/home. Acesso em: 27 Agosto 2025.

ARAKAKI, Fernanda Franklin Seixas. **Direitos humanos.** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de. **Direitos humanos**. Rio de Janeiro: Forense: 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas** (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitoshumanos. Acesso em: 26 Agosto 2025.

PAREDES, Jorge Antônio de Oliveira. **A Polícia Militar e a Missão Constitucional de Preservação da Ordem Pública no Estado Democrático de Direito.** 2014.

PMPR. **Diretriz Geral de Planejamento e Emprego da PMPR.** Diretriz nº 004/200 – PM/3, 16 jun. de 2000.

VALLE, Luciano do. SILVA, Christyan Antunes da. **Direitos Humanos e Segurança Pública: prioridade conflitantes.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.11, p. 73746-73765, nov., 2022.



A VEZ DA VOZ DOCENTE: PROBLEMAS VOCAIS E CUIDADOS PARA A PRESERVAÇÃO DO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

DÉBORA RAVACHE MARIALVA

Graduada em Normal Superior e Pedagogia pela UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba (2006); Especialista em Neurociências e Aprendizagem pela Faculdade FGP (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Luis Gama, Diretoria Regional de Ensino Jaçanã Tremembé, Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente exercendo a função de Auxiliar de Vida e Gestão Escolar.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo foi elaborado usando uma metodologia de pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica, •onde procurou-se responder às seguintes perguntas: Qual a importância da voz para o professor? Como ela pode ser avaliada? Quais são os procedimentos que o docente pode adotar para a manutenção e preservação da saúde vocal? Diante disso, os objetivos aqui propostos são: refletir sobre a importância da voz do professor e a suscetibilidade desta ao aparecimento de diversos problemas; conhecer alguns protocolos observacionais para avaliação da voz deste profissional; apontar procedimentos de cuidado com a voz por meio de exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal. Sendo assim, depreende-se que o aquecimento vocal pode ser feito antes do início das aulas, preparando as estruturas do aparelho fonador para o uso intenso e prolongado da voz. Por outro lado, o desaquecimento auxilia essas estruturas a retornarem à sua posição de descanso, proporcionando condições para a recuperação do desgaste sofrido após o período de trabalho como professor. Alguns cuidados complementares são hidratação constante, alimentação equilibrada, prática de exercícios físicos, articulação adequada e descanso após o uso prolongado da voz.

Palavras-chave: Voz; Qualidade Vocal; Professor; Saúde Ocupacional.

INTRODUÇÃO

A voz é um dos elementos que espelham as particularidades de uma pessoa e é crucial para a comunicação e expressão, já que, por meio dela, o locutor é capaz de comunicar informações, emoções e sentimentos. A voz, além de expressar o estado emocional, pode destacar elementos do estado físico e mental do indivíduo.

Os professores se enquadram em uma categoria profissional que mais está exposta a problemas de saúde vocal por conta da utilização excessiva desta ferramenta, revelando a necessidade de se ater com mais afinco ao assunto.

Diante disso, este artigo parte das seguintes perguntas: Qual a importância da voz para o professor? Como ela pode ser avaliada? Quais são os procedimentos que o docente pode adotar para a manutenção e preservação da saúde vocal?

Sendo assim, os objetivos deste estudo são: refletir sobre a importância da voz do professor e a suscetibilidade desta ao aparecimento de diversos problemas; conhecer alguns protocolos observacionais para avaliação da voz deste profissional; apontar procedimentos de cuidado com a voz por meio de exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal e cuidados complementares.

Para tanto, o presente artigo foi construído com base em uma metodologia de pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica sobre a temática abordada. Ressalta-se que este artigo não tem a pretensão de esgotar o tema, ou substituir um atendimento especializado. Qualquer alteração vocal requer tratamento médico, especialmente, otorrinolaringológico, bem como, a intervenção por parte de um fonoaudiólogo.



A VEZ DA VOZ DOCENTE: PROBLEMAS VOCAIS E CUIDADOS PARA A PRESERVAÇÃO DO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR

O conceito de qualidade de vida, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), é amplo e subjetivo, abrangendo aspectos relacionados à saúde, cultura e condições socioeconômicas da população, não se restringindo apenas à ausência de doenças, de acordo com Lemos, Marchand e Cassol (2015).

Nesse sentido, podemos refletir sobre a saúde do professor como uma instância que está interseccionada com outras esferas do seu fazer educacional.

Uma das ferramentas mais importantes do educador é a sua voz, todavia, por conta das condições precárias de trabalho, acaba se desgastando, o que requer cuidados preventivos contras possíveis quadros de disfonia, que podem levar a afastamentos e readaptações funcionais,

> A disfonia acontece quando existe ausência de harmonia no som produzido pela voz e quando há esforço e desconforto excessivos do falante, ao se comunicar. Em geral, as expressões do sujeito, em todos os âmbitos sociais, são manifestadas por meio da voz. Logo, o impacto da disfonia pode agravar questões profissionais e emocionais do paciente, restringindo a sua vida social e pode desencadear quadros de depressão e ansiedade (LEMOS, MARCHAND e CASSOL, 2015, p. 356).

Os professores, como profissionais que mais utilizam a voz falada, segundo Martins et al (2023) possuem características vocais e práticas específicas relacionadas ao seu contexto de trabalho, o que aumenta a probabilidade de desenvolver um distúrbio de voz, em relação à população geral.

Nesse grupo, a voz é vista como o principal instrumento de trabalho e alguns fatores podem afetar as condições da produção vocal. Os fatores podem ser endógenos, ou seja, estão ligados ao próprio indivíduo, como a ocorrência de alergias respiratórias, e fatores exógenos, relativos a fatores externos ao indivíduo, como a presença de ruído, poeira/mofo, temperatura, etc.

> Os fatores endógenos e exógenos, ou seja, os riscos individuais, organizacionais e ambientais contribuem para o aparecimento de queixas e sintomas vocais que, associados à atividade ocupacional, podem auxiliar na gênese e/ou manutenção do distúrbio de voz relacionado ao trabalho (DVRT). Estudos que buscam conhecer a condição vocal dos profissionais da voz falada têm destacado como fatores individuais a alta prevalência de queixas vocais em indivíduos do gênero feminino, além de presença de dores no pescoço, ombro e costas, alteração respiratória, ausência de sono reparador, ansiedade e saúde geral irregular (Ibidem, p. 2).

De acordo com Silva *et al* (2016), o docente é o profissional mais estudado no campo fonoaudiológico da voz e representa a categoria mais propensa a problemas vocais, devido ao desgaste inerente ao seu ambiente de trabalho.

Há uma grande quantidade de educadores que relatam problemas de voz em algum momento de suas vidas, sejam eles pontuais ou contínuos. Pesquisas indicam que um em cada dois docentes em exercício manifesta queixas e/ou sintomas de algum tipo de distúrbio vocal. Segundo os especialistas:

> A literatura relata que os sintomas vocais mais encontrados nesta categoria são rouquidão, fadiga vocal, voz fraca, falha na voz, dor ou desconforto ao falar, garganta seca, pigarro, tosse persistente, dificuldade de projetar a voz. Esses sintomas são sinais de abuso vocal ou uso intensivo da voz em condições inapropriadas de trabalho, que podem contribuir para o aparecimento de uma doença ocupacional (SILVA et al, 2016, p. 78).

No âmbito desta questão, as principais causas relatadas pelos docentes que podem ocasionar síntomas de problemas de voz e até mesmo distúrbio vocais (com ou sem lesão laríngea) são: “o uso intensivo da voz, estresse, infecções respiratórias e alergias, esforço ao falar, refluxo gastroesofágico, condições

ambientais inadequadas (acústica, ruído interno, ruído externo, umidade, poeira), falta de preparo ou treinamento vocal e hábitos vocais inadequados" (Idem).

Diante do exposto, é de suma importância que os professores conheçam os principais procedimentos de cuidados com a saúde vocal, especialmente, sobre o aquecimento e desaquecimento da voz.

Embora seja o fonoaudiólogo o profissional responsável por intervenções sistematizadas, é relevante que os educadores compreendam um pouco sobre o processo de avaliação das disfonias, até para auto monitorarem o seu desempenho vocal e ter uma perspectiva mais abrangente e multidisciplinar sobre a questão, tendo em vista o fato de que:

> A avaliação fonoaudiológica de um distúrbio de voz é complexa e, estando este relacionado à atividade ocupacional, deve-se considerar sua característica multifatorial. A avaliação dos padrões vocais pode ser feita por meio da autoavaliação vocal, com a aplicação de protocolos, do julgamento perceptivo auditivo, da análise acústica da voz, além do exame laringológico, realizado por um médico otorrinolaringologista (MARTINS et al, 2023, p. 2)

Um dos protocolos mais usados para essa finalidade é o protocolo do Índice de Desvantagem Vocal (IDV), validado por Santos, Gasparini e Behlau, *apud* Lemos, Marchand e Cassol (2015), que consiste em uma autoavaliação que analisa o impacto de problemas de voz na vida diária.

Este protocolo é composto por 30 itens, divididos em três domínios: disfonia funcional, disfonia orgânica e disfonia emocional. Cada domínio tem 10 itens, sendo que os escores são calculados, somando as respostas, cujo impacto é avaliado na intensidade de 1 a 4. No total, quanto maior o valor, maior a desvantagem vocal.

PROTOCOLO DO ÍNDICE DE DESVANTAGEM VOCAL – IDV

Instruções: "As afirmações abaixo são usadas por muitas pessoas para descrever suas vozes e o efeito de suas vozes na vida. Circule a resposta que indica o quanto você compartilha da mesma experiência".

0 = Nunca
1 = Quase nunca
2 = Às vezes
3 = Quase sempre
4 = Sempre

F1. As pessoas têm dificuldade em me ouvir por causa da minha voz 0 1 2 3 4 O2. Fico sem ar quando falo 0 1 2 3 4

F3. As pessoas têm dificuldade de me entender em lugares barulhentos 0 1 2 3 4

O4. Minha voz varia ao longo do dia 0 1 2 3 4

F5. Minha família tem dificuldade em me ouvir quando os chamo de um outro cômodo da casa 0 1 2 3 4

F6. Uso menos o telefone do que eu gostaria 0 1 2 3 4

E7. Fico tenso quando falo com os outros por causa da minha voz 0 1 2 3 4

F8. Tenho tendência a evitar grupos de pessoas por causa da minha voz 0 1 2 3 4

E9. As pessoas parecem se irritar com a minha voz 0 1 2 3 4

O10. As pessoas perguntam: "O que você tem na voz?" 0 1 2 3 4

F11. Falo menos com amigos, vizinhos e parentes por causa da minha voz 0 1 2 3 4

F12. As pessoas pedem para eu repetir o que falo quando conversamos pessoalmente 0 1 2 3 4

O13. Minha voz parece rouca e seca 0 1 2 3 4 O14. Sinto que tenho que fazer força para a minha voz sair 0 1 2 3 4

E15. Acho que as pessoas não entendem o meu problema de voz 0 1 2 3 4

F16. Meu problema de voz limita minha vida social e pessoal 0 1 2 3 4 O17. Não consigo prever quando minha voz vai sair clara 0 1 2 3 4

O18. Tento mudar minha voz para que ela saia diferente 0 1 2 3 4

F19. Eu me sinto excluído nas conversas por causa da minha voz 0 1 2 3 4

O20. Faço muito esforço para falar 0 1 2 3 4

O21. Minha voz é pior no final do dia 0 1 2 3 4

F22. Meu problema de voz me causa prejuízos econômicos 0 1 2 3 4

E23. Meu problema de voz me chateia 0 1 2 3 4
E24. Fiquei menos expansivo por causa do meu problema de voz 0 1 2 3 4
E25. Minha voz faz com que eu me sinta em desvantagem 0 1 2 3 4
O26. Minha voz falha no meio da fala 0 1 2 3 4
E27. Fico irritado quando as pessoas me pedem para repetir o que falei 0 1 2 3 4
E28. Fico constrangido quando as pessoas me pedem para repetir o que falei 0 1 2 3 4
E29. Minha voz me faz sentir incompetente 0 1 2 3 4
E30. Tenho vergonha do meu problema de voz 0 1 2 3 4

Observação: As letras que precedem cada número correspondem à subescala do protocolo, sendo: E = emocional, F = funcional e O = orgânica.

TOTAL: Pontos
E = Pontos
F = Pontos
O = Pontos

Ainda, no tocante à avaliação, uma boa anamnese consiste em um instrumento crucial para o fonoaudiólogo que irá reabilitar o professor com algum problema de voz, sendo que, conforme João (s/d), nesta, podem conter informações como:

a) se tem ou já teve algum problema vocal;

b) há quanto tempo nota alterações vocais;

c) como o professor descreve sua própria voz;

d) se já perdeu a voz em algum momento;

e) quanto tempo por dia usa a voz de forma contínua;

f) se tem algum vício vocal que reconhece;

g) se costuma fazer aquecimento vocal antes de atividades que exigem o uso intenso da voz;

h) se sente algum desconforto ao falar;

i) se percebe mudanças na voz em alguma situação específica;

j) se fuma ou já fumou; se consome bebidas alcoólicas com frequência;

k) se tem problemas de refluxo gastroesofágico;

l) se pratica exercícios físicos com regularidade;

m) como é o sono; se teve ou tem problemas respiratórios;

n) se faz uso de medicamentos regularmente;

o) se já fez alguma cirurgia na região de cabeça ou pescoço;

p) se sente que a voz é influenciada pelo estado emocional;

q) se já sentiu ansiedade, estresse ou nervosismo que afetou a própria voz; dentre outras questões.

Sendo assim, embora o acompanhamento de um profissional especializado seja crucial, o professor pode adotar hábitos de cuidados preventivos para a sua própria saúde vocal por meio do aquecimento e desaquecimento da voz, antes e após o turno de aulas.

Conforme Ribeiro *et al* (2016), o aquecimento vocal tem como objetivos elevar o fluxo sanguíneo, a oxigenação e a flexibilização dos tendões, ligamentos e músculos, favorecendo uma maior coaptação glótica, por meio de uma expansão da flexibilidade das pregas vocais alongamento e encurtamento mais adequados durante as variações de frequência, assim como, qualidade vocal com maior componente harmônico, aumento do nível de pressão sonora (NPS) e melhora da projeção da voz e uma articulação que garanta melhor entonação sonora.

De acordo com Motta (1998, p. 3), o aquecimento vocal:

> Corresponde à realização de uma série de exercícios respiratórios e vocais, cuja finalidade é aquecer a musculatura das pregas vocais antes de uma atividade mais intensa para evitar sobrecarga, o uso inadequado ou um quadro de fadiga vocal. O objetivo do aquecimento vocal é preservar a saúde do aparelho fonador. Além disso, este procedimento também permite a captação adequada de mucosa, maior flexibilidade das pregas vocais, aumento da habilidade ondulatória da mucosa, maior intensidade e projeção do som, bem como melhores condições gerais para a produção do som como um todo (MOTTA, 1998, p. 3).

Com base em seus estudos Elliot, Sundberg e Gramming (1995) *apud* Mota (1998), evidenciaram que o

efeito do aquecimento vocal na musculatura da laringe é o mesmo que em outros músculos. Mostram que após o aquecimento vocal, a temperatura dos músculos aumenta e, consequentemente, a viscosidade do tecido muscular melhora. Com efeito, "além de aumentar a temperatura do tecido muscular, o aquecimento dilata o leito capilar e aumenta o fluxo sanguíneo, diminuindo também o número de prejuízos para o trabalho muscular" (MOTTA, 1998, p. 9).

Desta forma, há uma elevação do potencial sonoro, o que leva a uma maior clareza na emissão sonora, no ataque vocal delicado e na firmeza da continuidade da emissão do som, o que favorece a propagação da onda sonora de forma contínua e uniforme.

Para Motta (1998) há várias formas de se fazer o aquecimento vocal, sendo que o professor, pode, dentre outras possibilidades e, sempre que possível, sob a supervisão de um fonoaudiólogo, realizar os seguintes exercícios:

- sons nasais /m/ e /n/ associados a movimentos de língua e mastigação;
- vibração de lábios e língua;
- produção vocal no registro de falsete; - vocalizações com sequência de vogais = i, ê, é, a, ó, ô, u;
- exercícios articulatórios (abrir, com o máximo de amplitude, os lábios para realizar a emissão vocal);
- jogos musicais explorando a respiração;
- trabalho com extensão vocal e controle de intensidade.

O docente também pode, antes de ministrar suas aulas, fazer exercícios de respiração profunda

> mesclando boca e nariz; alongamento da coluna, conciliando inspiração e expiração; movimentação dos músculos do pescoço (inclinação lateral, para frente e para trás e rotação); alongamento do músculo masseter (abertura ampla de boca); exercícios para abaixamento de laringe e para relaxamento da musculatura extrínseca ("varrer" palato e rotação da língua no vestíbulo, mantendo os lábios unidos) (MOTTA, 1998, p. 11).

Além disso:

> Alguns exercícios como vibração de lábios e de língua em escala ascendente e exercícios respiratórios são descritos por vários autores como Pinho (1998), que sugere também a realização de exercícios com sons nasais visando maior efetividade de adução glótica e glissando em boca chiusa . Behlau e Rehder (1997) orientam para que se aqueça a voz por meio de exercícios de flexibilidade muscular, realizando os vocalizes já descritos anteriormente. Sataloff (1991) descreve uma série de exercícios divididos em quatro partes: relaxamento geral e energização, respiração e alinhamento, parte mais alta do corpo e voz e fala; cada divisão com exercícios específicos (Idem).

Além do mais, Motta (1998) ainda aponta outras possibilidades no que tange à realização de exercícios vocais, complementando as propostas já citadas com a seguinte abordagem:

> Deve-se unir as mãos, fechando assim um circuito energético em pontos determinados do corpo, nos quais o som melhor irá amplificar. A sequência recomendada é a seguinte: vogal /u/ - dedos unidos no centro da testa; vogal /e/ - dedos unidos na altura da cartilagem tireóide; vogal /o/ - mãos unidas sobre o osso esterno; vogal /i/ - mãos unidas na região do estômago; vogal /a/ - dedos unidos na região pélvica (MOTTA, 1998, p. 12).

Já o desaquecimento vocal, que pode ser realizado após o turno de aulas ministradas, "busca o retorno para os ajustes musculares habituais da voz falada, diminuindo o fluxo sanguíneo e promovendo o retorno do ácido lático, evitando assim a fadiga muscular" (RIBEIRO et al, 2016, p. 1458).

Apesar de ser menos mencionado e detalhado pelos escritores, o desaquecimento vocal é tão relevante quanto o aquecimento. O objetivo do desaquecimento é o oposto do aquecimento, isto é, tem por premissa restaurar o ajuste fono-respiratório da voz coloquial.

A atividade de desaquecer tem uma duração média de 5 minutos, e mesmo sendo breve, é adequada para o retorno à expressão usual e corriqueira da expressão vocal. Isto é,

"desaquecimento é simplesmente o oposto do aquecimento, trazendo a voz de volta ao estado relaxado, dentro de uma média confortável e de um nível dinâmico" (MOTTA, 1998, p. 12).

A primeira forma de desaquecimento vocal descrita por Andrada e Silva (1998) apud Motta (1998) é o silêncio total, pelo menos, por 5 minutos:

> Saxon e Schneider (1995) afirmam que o oxigênio utilizado durante o desaquecimento é necessário para criar homeostase, por meio do reabastecimento do estoque metabólico e do glicogênio muscular; reduzir a temperatura do tecido; equiparar a perturbação hormonal; e reduzir o ácido lácteo. Os autores constatam que com exercícios leves, o ácido lácteo é removido do sangue no prazo de 15 a 20 minutos; e com repouso completo há sobra do ácido por mais de uma hora após a utilização da voz (MOTTA, 1998, p. 12).

Os exercícios de desaquecimento, por sua vez, podem ser associados a outros movimentos corporais que minimizem a tensão. Francato et al (1996) apud Motta (1998), apontam as seguintes possibilidades:

- técnica do bocejo;
- realização de doze rotações de cabeça ao mesmo tempo em que são emitidas as vogais /a/, /o/ e /u/;
- sons nasais e/ou vibrantes associados a glissandos descendentes;
- voz salmodiada (técnica vocal que caracteriza-se por um tom suave e leve, semelhante ao canto gregoriano);
- fala espontânea com depoimentos para discriminação dos ajustes fonatórios (canto e fala).

Ainda, sobre as possibilidades de exercícios e técnicas para o relaxamento das estruturas responsáveis pela emissão vocal, é possível encontrar na literatura a possibilidade de realização de massagens, uma vez que:

> Exercícios como relaxamento cervical e vocalizes em vibração nas escalas descendentes são descritos por vários autores , dentre eles Pinho (1998) e Andrada e Silva (1997). Podem ser realizadas massagens digitais no laringe com movimentos circulares em volta da cartilagem tireóide, movimentos verticais na frente do pescoço (músculo cricotireóideo) e apertos na região da nuca e nos trapézios. A massagem auxilia a circulação local, levando a diminuição do edema nas pregas vocais e na musculatura do pescoço causado por um uso intenso (Andrada e Silva ,1997). Atividades de fraca intensidade são referidas por Saxon e Schneider (1995) como ideais para a realização do desaquecimento vocal.

A fonoaudióloga Fabiana Souza (s/d), em sua cartilha endereçada aos professores do Instituto Federal do Rio de Janeiro, intitulada "Cuidados com a voz: o que você precisa saber?", ainda ressalta os possíveis cuidados:

> •Mantenha sempre hidratado – beba ao menos 2 litros (entre 8 e 10 copos) de água por dia em temperatura ambiente. Esforço para falar, pigarro persistente e saliva mais espessa indicam desidratação. • Alimente-se de forma saudável e regular, para prevenir o refluxo gastroesofágico (prejudicial à laringe e às pregas vocais). • Fale de frente para a classe, articule com precisão as palavras, para melhor compreensão da mensagem e redução no esforço das pregas vocais. • Tenha momentos de descanso durante o dia, poupando a sua voz. • Em salas de aula muito ruidosas ou com muitos ouvintes, é útil falar ao microfone, pois a amplificação sonora que ele produz possibilitará manter a voz em intensidade mais baixa e sem esforço. Outra dica é ordenar as cadeiras em forma de meia-lua para que todos os ouvintes possam receber bem o som de sua voz. • Enquanto estiver falando, mantenha a postura do corpo sempre ereta, no eixo, porém relaxada e livre de tensões (principalmente a cabeça). • Boceje e espreguice várias vezes ao dia, para diminuir a tensão na região dos ombros e pescoço• Durante exposições orais (apresentação de aulas, palestras ou eventos acadêmicos), o ideal é intercalar a fala com pequenos goles de água, ingeridos lentamente. • Tenha cuidado com o ruído ambiental, pois ele requer uma maior intensidade da voz, levando ao seu uso

abusivo. • Evite alimentos e bebidas gelados, pois o choque térmico causa uma descarga imediata de muco, além de inchaço nas pregas vocais, o que dificulta sua vibração e aumenta a ocorrência de pigarro. • Evite cigarro e outros tipos de drogas, pois suas toxinas irritam a mucosa do sistema respiratório (principalmente das pregas vocais), provocando pigarro, tosse e aumento de secreção viscosa. • Evite pigarrear, pois isso provoca atrito entre as pregas vocais, levando à descamação do tecido e ao aparecimento de lesões. • Em ambientes com ar-condicionado, procure ingerir mais água para hidratar o organismo. O resfriamento do ambiente leva à redução da umidade do ar, o que resseca a mucosa do trato vocal e induz à produção de voz com esforço e tensão. • Procure elevar a cabeceira da cama e evite deitar-se logo após as refeições. Aguarde no mínimo 2 horas para se deitar. • Evite gritar ou falar frequentemente em forte intensidade; sempre que possível, aproxime-se do outro para conversar. • Evite falar enquanto pratica exercícios físicos; o esforço muscular associado à fala provoca sobrecarga na musculatura da laringe (SOUZA, Fabiana s/d).

Ainda que a exposição teórica esclareça alguns pontos salutares sobre os cuidados com a voz, nada substitui, nesses casos, o olhar médico e fonoaudiológico. Sempre que alterações na voz forem persistentes e demasiadamente prejudiciais, um atendimento especializado pode e deve ser procurado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A voz do educador é um dos seus principais instrumentos de trabalho, contudo, devido às condições de trabalho inadequadas, pode se desgastar, o que exige medidas preventivas.

É crucial que os docentes estejam cientes das principais práticas de cuidados com a saúde vocal, em particular, sobre o aquecimento e o desaquecimento da voz.

O aquecimento da voz pode ser realizado antes do período de aulas a serem ministradas e prepara as estruturas do aparelho fonador para o uso intensivo e prolongado da voz.

Já o desaquecimento, ajuda essas mesmas estruturas a voltarem para a sua posição de repouso e ter condições viáveis para a regeneração do desgaste ocasionado após o período de trabalho docente.

Apesar de o profissional de fonoaudiologia ser o encarregado de intervenções estruturadas, é importante que os educadores entendam um pouco sobre o processo de avaliação das disfonias. Aqui, a título de conhecimento, apresentamos o protocolo do Índice de Desvantagem Vocal (IDV), validado por Santos, Gasparini e Behlau, apud Lemos, Marchand e Cassol (2015).

Ao final da exposição teórica, ainda trouxemos algumas dicas práticas que minimizam a possibilidade do aparecimento de problemas vocais, tais quais hidratação constante, alimentação adequada, postura e estratégias de descanso intercalado da voz.

REFERÊNCIAS



JOÃO, P. T. **Anamnese vocal** (s/d). [Material de apoio às aulas da disciplina de Intervenção Fonoaudiológica da Voz, da Universidade de Guarulhos - SP].

LEMOS, I. DE O.; MARCHAND, D. L. P.; CASSOL, M. **Índice de Desvantagem Vocal pré e pós-intervenção vocal em pacientes disfônicos.** Audiology - Communication Research, v. 20, n. 4, p. 355–360, out. 2015.

MARTINS, L. K. G. et al.. **Distúrbio de voz e fatores de risco em profissionais da voz falada: uma revisão integrativa. A**udiology - Communication Research, v. 29, 2024. p.2809.

MOTA, A. C. G. **Aquecimento e Desaquecimento Vocal**, 1998. 25 f. Monografia de conclusão do curso de (especialização) em Voz do Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo, 1998.

RIBEIRO, V. V. et al.. **Aquecimento e desaquecimento vocais: revisão sistemática.** Revista CEFAC**,** v. 18, n. 6, p. 1456–1465, nov. 2016.

SILVA, G. J. da. et al.. **Sintomas vocais e causas autorreferidas em professores.** Revista CEFAC, v. 18, n. 1, p. 158–166, jan. 2016.

SOUZA, F. (s/d), **Cartilha "Cuidados com a voz: o que você precisa saber?"** Instituto Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro. S/d.



RELIGIÃO E MODERNIDADE

ELIANA TENÓRIO SAMPAIO

Discente do Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Graduada em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A relação entre religião e modernidade tem sido objeto de constantes debates e reflexões. Com o advento da modernidade, diversas transformações ocorreram na sociedade, e a religião não ficou imune a essas mudanças. A modernidade trouxe consigo uma nova forma de pensar, baseada na racionalidade e no progresso científico. A religião, por sua vez, passou a ser questionada e muitas vezes relegada a um papel secundário na vida das pessoas. À medida que o conhecimento científico avançava, crenças religiosas eram desafiadas e consideradas obsoletas. No entanto, a modernidade também trouxe benefícios para a religião. Com o crescimento da liberdade individual e da pluralidade de visões de mundo, as pessoas passaram a ter a possibilidade de escolher suas crenças e praticar sua religião da forma que melhor lhes conviesse.

Palavras-chave: Religião; Modernidade; Relação.

INTRODUÇÃO

A religião tem sido um tema importante na sociedade humana há milênios. Sua influência na cultura, na política e na moralidade é inegável e tem sido um ponto de reflexão por muitos estudiosos ao longo da história. A religião também tem sido objeto de análise na teologia, que busca compreender a natureza divina, a relação entre o divino e o humano e a interpretação das escrituras sagradas.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa visa aprofundar o estudo da religião na era moderna. Ao longo do tempo, a religião tem passado por diversas transformações que acompanham as mudanças sociais, culturais e políticas.

Dessa forma, a pesquisa aborda a religião na era moderna, que é caracterizada por uma série de mudanças significativas na sociedade ocidental. A modernidade trouxe avanços na ciência, na tecnologia e no pensamento filosófico, o que desafia as concepções religiosas tradicionais.

Por conseguinte, o problema central da pesquisa é: Qual é o impacto da modernidade na religião e como a religião se adapta às mudanças sociais, culturais e políticas na era moderna? Esse problema é relevante para a área da teologia, porque a religião é um objeto de estudo fundamental para a compreensão da existência humana. Além disso, é relevante para a sociedade em geral, pois a religião ainda desempenha um papel importante na cultura, na política e na moralidade.

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, que é aprofundar o estudo da religião na era moderna, foram definidos três objetivos específicos: (1) analisar as transformações ocorridas na sociedade ocidental com o advento da modernidade e seu impacto na religião; (2) investigar as mudanças na relação entre religião e razão científica na era moderna; e (3) examinar os desafios da religião na era digital.

A pesquisa é importante porque identifica lacunas na pesquisa atual sobre o tema e tem o potencial de preencher essas lacunas. Além disso, a pesquisa tem benefícios para a área da teologia, pois contribui para a compreensão da relação entre religião e modernidade. A pesquisa também tem benefícios para a sociedade em geral, pois pode ajudar a compreender as mudanças sociais, culturais e políticas da era moderna e seus efeitos sobre a religião.

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica que utilizou fontes de pesquisa relevantes, incluindo bancos de dados, livros, artigos e periódicos. Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para selecionar os artigos e trabalhos a serem revisados. Além disso, foram utilizadas estratégias para buscar informações e selecionar as fontes relevantes, e técnicas para organizar as informações obtidas e elaborar a síntese da revisão bibliográfica.



RELIGIÃO E MODERNIDADE

A relação entre religião e modernidade tem sido objeto de estudo e debate na filosofia ao longo dos séculos. A modernidade, caracterizada por avanços científicos, progresso tecnológico e uma ênfase na racionalidade, muitas vezes entrou em conflito com os valores e crenças religiosas tradicionais (STEIL, 2001).

A filosofia ocidental, em particular, tem se dedicado a explorar essa relação complexa. Pensadores como Friedrich Nietzsche, Max Weber e Charles Taylor lançaram luz sobre os desafios enfrentados pelas religiões em um mundo cada vez mais secular (FRANK, 2020).

Nietzsche, por exemplo, argumentou que a modernidade e a racionalidade científica minaram as bases metafísicas da religião. Para ele, a morte de Deus significava o fim da crença em verdades absolutas e a necessidade de criar um sentido individual de vida. Nietzsche viu na religião uma negação da existência humana plena, uma forma de autor repressão que limitava o potencial criativo e autônomo do indivíduo (STEIL, 2001).

Max Weber, por outro lado, abordou a relação entre religião e modernidade de maneira mais sociológica. Ele argumentou que certas tradições religiosas, como o calvinismo, contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo. Para Weber, a ética religiosa afetava a mentalidade dos indivíduos, incentivando a acumulação de riqueza e o trabalho duro. Assim, a religião desempenhou um papel importante no processo de modernização social e econômica (FRANK, 2020).

Já Charles Taylor oferece uma perspectiva mais contemporânea sobre a relação entre religião e modernidade. Ele argumenta que a secularidade moderna não significa necessariamente o fim da religião, mas sim uma diversidade de crenças e práticas religiosas. Taylor defende a ideia de que a religião desempenha um papel importante na formação da identidade individual e coletiva, fornecendo um sentido de pertencimento e orientação moral (STEIL, 2001).

Além desses pensadores, a filosofia também tem explorado questões relacionadas à tolerância religiosa, liberdade de consciência e o papel das instituições religiosas na esfera pública. A modernidade trouxe consigo a separação entre Igreja e Estado, estabelecendo um ambiente em que diferentes tradições religiosas e sistemas de crenças convivem (FRANK, 2020).

No entanto, a modernidade também trouxe desafios para a religião. A ascensão do cientificismo e do pensamento secular colocou em xeque muitas das verdades fundamentais da fé religiosa. A crescente individualização da sociedade também levou a um declínio na participação e identificação religiosa, com muitos indivíduos adotando uma postura mais secular e buscando outras formas de sentido e propósito (STEIL, 2001).

A relação entre religião e modernidade continua a ser um tema controverso e complexo na filosofia. Ainda há muitas questões em aberto e debates em curso sobre o papel da religião na sociedade moderna. A filosofia tem oferecido diferentes abordagens e perspectivas para entender essa relação e suas implicações para a vida individual e coletiva. O diálogo entre religião e modernidade continua a ser um desafio e uma oportunidade para o pensamento filosófico (FRANK, 2020).

O estudo da religião possui uma grande relevância na era moderna, uma vez que vivemos em uma sociedade multicultural e globalizada, na qual diferentes crenças e práticas religiosas coexistem. Compreender e analisar a religião é fundamental para a construção de uma sociedade mais tolerante e plural (STEIL, 2001).

Ao estudar a religião na era moderna, é importante ressaltar que ela se tornou um objeto de estudo acadêmico, baseado em métodos científicos, como a sociologia, antropologia, história e filosofia. Essas disciplinas contribuem para a compreensão dos aspectos sociais, culturais, históricos e filosóficos que envolvem a religião (ZILLES, 2008).

Um importante campo de estudo na era moderna é a sociologia da religião, que busca compreender as relações entre

religião e sociedade. Através dessa perspectiva, é possível analisar como as crenças religiosas influenciam as estruturas sociais, as instituições e as relações interpessoais. Além disso, também é investigado como fatores sociais, como a urbanização, a modernização e a globalização, impactam a religião e suas manifestações (FRANK, 2020).

Outro aspecto relevante no estudo da religião na era moderna é a compreensão das diferentes tradições religiosas. Através da antropologia da religião, é possível analisar os rituais, mitos, símbolos e práticas religiosas de diferentes culturas ao redor do mundo. Essa abordagem proporciona uma visão ampla das variadas formas de religiosidade e promove o respeito e a compreensão das diferenças religiosas (STEIL, 2001).

A história da religião também desempenha um papel fundamental no estudo da religião na era moderna. Ao analisar o desenvolvimento das religiões ao longo do tempo, é possível identificar as influências históricas e contextuais que moldaram as diferentes tradições religiosas. Além disso, a história da religião também pode fornecer insights sobre como a religião se adaptou e evoluiu ao longo dos séculos, em resposta às mudanças sociais e culturais (ZILLES, 2008).

Por fim, a filosofia da religião busca investigar questões fundamentais relacionadas à existência de Deus, ao propósito da vida, ao significado da religião e à relação entre fé e razão. Através da filosofia, é possível explorar os argumentos a favor e contra a existência de Deus, discutir as implicações éticas e morais da religião e refletir sobre as experiências religiosas individuais (SANTOS, 2015).

O estudo da religião na era moderna abrange diferentes disciplinas acadêmicas e permite uma compreensão mais profunda e abrangente da religião e suas múltiplas manifestações na sociedade contemporânea. Através dessa abordagem, é possível promover um diálogo inter-religioso mais significativo e construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diversidades religiosas (LIB NIO, 2008).

A religião, a religiosidade e a espiritualidade são termos que desempenham um papel fundamental na sociedade e na vida das pessoas. Embora sejam conceitos inter-relacionados, possuem diferenças distintas. A religião refere-se a um conjunto específico de crenças, rituais e práticas organizadas que são compartilhadas por um grupo específico de pessoas (FRANK, 2020).

Geralmente, as religiões possuem uma estrutura hierárquica, com líderes religiosos e instituições estabelecidas. Elas podem fornecer orientações morais, explicar a origem do universo e da existência humana, além de oferecer respostas sobre o significado da vida e a existência de um ser supremo (STEIL, 2001).

Por outro lado, a religiosidade é um traço individual que se manifesta através da adesão e prática de uma religião. Está relacionada à devoção, fé e obediência às doutrinas e preceitos estabelecidos por uma religião específica. A religiosidade envolve a participação regular em rituais religiosos, visitas a locais sagrados e a busca de uma conexão mais profunda com o divino (ARAÚJO, 1996).

A espiritualidade, por sua vez, é uma dimensão mais ampla e abrangente da experiência humana, que vai além das estruturas e dogmas religiosos. É uma busca individual por significado e propósito na vida, uma conexão com algo maior do que nós mesmos (GIUMBELLI, 2004).

A espiritualidade abrange crenças, práticas e experiências pessoais que podem ocorrer dentro ou fora de uma religião formal. Pode englobar a contemplação, meditação, conexão com a natureza, a experiência de transcendência ou uma relação mais íntima com o interior pessoal (LIB NIO, 2008).

Embora haja sobreposição entre esses conceitos, é importante reconhecer que nem toda pessoa religiosa é necessariamente espiritual, e nem toda pessoa espiritual é religiosa. Enquanto a religião se baseia em dogmas e rituais estabelecidos, a espiritualidade é mais flexível e pessoal (ZILLES, 2008).

A religião, religiosidade e espiritualidade são conceitos distintos, porém, interconectados. Enquanto a religião se refere a um sistema organizado de crenças e práticas, a

religiosidade se relaciona com a experiência individual de aderir e praticar uma religião específica (STEIL, 2001).

Por outro lado, a espiritualidade é uma busca mais ampla e pessoal por significado, propósito e conexão com algo maior. É importante respeitar e compreender a diversidade desses conceitos na sociedade, reconhecendo a importância que desempenham na vida das pessoas (ZILLES, 2008).

A cultura e a religião são dois aspectos intrínsecos e essenciais para a identidade de um povo e influenciam grandemente seu modo de vida. Neste artigo, exploraremos mais a fundo esses conceitos, analisando o papel que desempenham nas sociedades contemporâneas (SANTOS, 2015).

A cultura engloba as tradições, valores, rituais, costumes, crenças e formas de expressão de um determinado grupo humano. É um legado passado de geração em geração e molda a maneira como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor. Na diversidade cultural encontrada em países como o Brasil, por exemplo, podemos observar uma riqueza enorme de expressões artísticas, línguas, gastronomia e vestimentas típicas de cada região. Esses elementos culturais são fundamentais na definição da identidade de uma nação (STEIL, 2001).

Religião, por sua vez, refere-se a um conjunto de crenças, princípios morais e práticas espirituais que unem os membros de uma comunidade. A religião pode fornecer respostas sobre a existência humana, a moralidade, o propósito da vida e a natureza do sagrado. No Brasil, país conhecido por sua diversidade religiosa, é possível encontrar uma variada gama de práticas espirituais, como o catolicismo, o protestantismo, o espiritismo, as religiões afro-brasileiras, entre tantas outras (ZILLES, 2008).

A relação entre cultura e religião é muitas vezes intrincada e interdependente. A cultura pode ser influenciada pela religião, assim como a religião pode ser moldada e interpretada de acordo com os valores culturais de um povo. Muitas das festividades e celebrações culturais têm fundamento religioso, como o carnaval no Brasil, que possui origem católica. Da mesma forma, manifestações artísticas, como músicas e danças tradicionais, podem transmitir valores e símbolos religiosos (ARAÚJO, 1996).

Além disso, a cultura e a religião podem fornecer um senso de identidade e pertencimento, bem como orientar comportamentos e influenciar formas de organização social. Por exemplo, em comunidades indígenas, a cultura e a religião desempenham um papel central na preservação da tradição e na manutenção da coesão social (CHAUÍ, 2000).

No entanto, apesar de sua importância, a cultura e a religião também podem ser fontes de tensão e conflito. Diferenças culturais e religiosas podem levar à discriminação, intolerância e até violência. Portanto, é crucial promover o diálogo intercultural e a tolerância religiosa, valorizando a diversidade e buscando a compreensão mútua (ZILLES, 2008).

A cultura e a religião são elementos inseparáveis da experiência humana. Suas influências são amplas, indo desde os aspectos mais repletos de significados até as manifestações mais cotidianas. É essencial reconhecer e valorizar a diversidade cultural e religiosa, buscando sempre o respeito e a compreensão mútua entre as diversas manifestações da humanidade (SANTOS, 2015).

As construções do mundo sagrado têm sido uma parte característica e proeminente de diversas tradições religiosas ao redor do mundo. Desde majestosos templos e mesquitas até modestas capelas e pagodes, essas estruturas arquitetônicas são uma manifestação tangível e impressionante da fé e devoção humana aos princípios espirituais (GIUMBELLI, 2004).

Uma das características mais marcantes das construções do mundo sagrado é a sua diversidade de estilos e influências arquitetônicas. Cada tradição religiosa apresenta suas próprias características e elementos distintos nas edificações dedicadas ao culto. Por exemplo, as arquiteturas gótica e romana na Europa Ocidental são amplamente associadas às igrejas cristãs, enquanto a arquitetura hindu é reconhecida por suas formas geométricas complexas e

esculpidas à mão (ZILLES, 2008).

Além disso, a simbologia representa um papel central nessas construções. Desde a utilização de certos materiais e cores até a disposição espacial e a presença de elementos decorativos específicos, cada detalhe é cuidadosamente considerado para transmitir uma mensagem ou representar determinados aspectos da religião em questão. Por exemplo, a mesquita central em Meca, conhecida como Masjid al-Haram, apresenta um design quadrangular e abrangente que simboliza a igualdade na fé islâmica (STEIL, 2001).

Outro fator significativo é a preservação histórica e cultural dessas construções. Muitos locais sagrados têm uma imensa importância histórica e atraem visitantes de todo o mundo, tornando-se verdadeiros ícones turísticos das cidades ou países onde estão situados. Estas estruturas encantam não apenas por sua beleza estética, mas também pelo significado espiritual e cultural que representam (FRANK, 2020).

As construções do mundo sagrado não se limitam apenas a templos religiosos, mas também incluem cemitérios, palácios, santuários e outros locais considerados divinos. Inclusive, alguns desses edifícios têm uma função múltipla, servindo como espaço de culto, instituições de caridade, centros educacionais e até mesmo hospitais (ZILLES, 2008).

As construções do mundo sagrado são verdadeiramente notáveis e refletem a riqueza da diversidade religiosa e cultural presente na sociedade global. Essas estruturas arquitetônicas são mais do que meras obras de arte, elas carregam consigo um forte simbolismo e uma profunda conexão com o divino. Seja em uma pequena vila ou em uma metrópole movimentada, esses locais sagrados proporcionam um espaço para a comunhão espiritual e são testemunhos perduráveis da fé humana (SANTOS, 2015).

A modernidade, com suas diversas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, teve um impacto significativo na sociedade ocidental. Essas transformações trouxeram consigo novas formas de pensar, agir e se relacionar, afetando também a religião e as experiências religiosas das pessoas (FRANK, 2020).

Uma das principais mudanças ocorreu na esfera do conhecimento e da racionalidade. A revolução científica dos séculos XVI e XVII, com nomes como Galileu Galilei e Isaac Newton, questionou as antigas crenças e desafiou os dogmas religiosos que até então eram amplamente aceitos (ZILLES, 2008).

Com o surgimento do pensamento científico, houve um aumento da valorização da razão e da evidência empírica como forma de compreender o mundo. A fé passou a ser colocada em segundo plano, enquanto o método científico ganhava força como uma forma legítima de adquirir conhecimento (FRANK, 2020).

Desse modo, a modernidade também trouxe consigo a secularização da sociedade. A crescente influência do pensamento iluminista e o avanço do liberalismo político resultaram na separação entre Estado e religião. A religião, então, deixou de ser uma instituição central na sociedade e passou a ocupar um espaço mais privado e individual (ARAÚJO, 1996).

Essa secularização, por sua vez, gerou um enfraquecimento das instituições religiosas tradicionais, que perderam parte de sua influência e poder. As pessoas passaram a buscar outras fontes de sentido e significado fora do âmbito religioso institucionalizado, como na ciência, na política e nas realizações humanas (ZILLES, 2008).

Outro impacto da modernidade na religião foi a pluralização e diversificação das crenças. A partir do momento em que não havia uma única verdade religiosa, mas sim várias perspectivas possíveis, a liberdade religiosa se tornou uma questão central. A modernidade trouxe consigo a moralidade individualizada e a busca por uma espiritualidade personalizada, que se adequasse às necessidades e desejos de cada indivíduo (STEIL, 2001).

No entanto, é importante ressaltar que a modernidade não levou ao desaparecimento da religião. Apesar das mudanças mencionadas, a religião continua desempenhando um papel significativo na sociedade ocidental. Embora as instituições religiosas tradicionais possam

ter perdido parte de seu poder, novas formas de religiosidade emergiram, como o crescimento de movimentos espirituais não institucionalizados e o surgimento de novas crenças e práticas religiosas (ZILLES, 2008).

As transformações ocorridas na sociedade ocidental com o advento da modernidade tiveram um impacto profundo na religião. A racionalidade científica, a secularização, a pluralização das crenças e a individualização da espiritualidade são apenas algumas das mudanças que moldaram a forma como as pessoas vivem e experienciam a religião na atualidade (CHAUÍ, 2000).

A religião tem desempenhado um papel central na vida da humanidade ao longo da história, fornecendo um sentido de propósito, direção moral e conexão espiritual. Essa experiência transcendental, muitas vezes chamada de sentido subjetivo, é um aspecto fundamental da religião (SANTOS, 2015).

O sentido subjetivo refere-se à natureza pessoal e individual da experiência religiosa. Embora existam doutrinas, rituais e práticas comuns em várias tradições religiosas, a maneira como cada pessoa vivencia e interpreta sua fé é única. Essa subjetividade pode ser influenciada por fatores como criação, cultura, crenças pessoais e experiências de vida (FRANK, 2020).

A experiência religiosa subjetiva pode ocorrer de várias maneiras. Alguns indivíduos podem sentir uma conexão com o divino por meio da oração, meditação ou contemplação. Para outros, a música ou o canto religioso é uma forma de expressão espiritual profunda. Além disso, a natureza e o envolvimento com a comunidade religiosa também podem proporcionar um sentido subjetivo de pertencimento e propósito (ZILLES, 2008).

A dimensão subjetiva da religião também abrange áreas como a busca de significado e a resposta a perguntas existenciais. Muitos indivíduos buscam respostas para questões como "Qual é o propósito da vida?" ou "O que acontece após a morte?". A religião oferece um quadro interpretativo através dos quais essas questões podem ser abordadas e refletidas individualmente (GIUMBELLI, 2004).

É importante ressaltar que a experiência religiosa subjetiva não é exclusiva de crenças tradicionais ou institucionalizadas. Indivíduos podem encontrar significado e conexão espiritual fora de instituições religiosas, seja por meio de práticas espirituais alternativas, pela natureza ou até mesmo por meio de obras de arte (ZILLES, 2008).

A dimensão subjetiva da religião é altamente influente na vida das pessoas, afetando seus valores, identidade e perspectiva sobre o mundo. Essa experiência pessoal pode fornecer um senso de paz, esperança e força emocional, especialmente em momentos de adversidade (LIB NIO, 2008).

A religião e o sentido subjetivo são intrinsecamente conectados. A experiência religiosa subjetiva abrange a dimensão pessoal e única da fé, proporcionando um sentido de conexão com o divino, propósito, significado e resposta a perguntas existenciais. Reconhecer a importância dessa dimensão é fundamental para um entendimento mais abrangente da religião e de sua relevância na vida das pessoas (STEIL, 2001).

Os símbolos e crenças desempenham um papel fundamental na formação da identidade cultural de um povo. No Brasil, país marcado pela diversidade étnica e cultural, podemos encontrar uma rica variedade de símbolos e crenças que refletem a história, os valores e as tradições do povo brasileiro (SANTOS, 2015).

Desde os tempos mais remotos, as comunidades humanas utilizam símbolos para representar conceitos abstratos, sejam eles religiosos, políticos ou culturais. No contexto das crenças, esses símbolos muitas vezes se tornam sagrados, carregando consigo um significado profundo e uma conexão espiritual para aqueles que os veneram (ARAÚJO, 1996).

No Brasil, a religiosidade é um dos principais elementos que influenciam os símbolos e crenças encontrados na cultura. O país é conhecido por ser um verdadeiro caldeirão religioso, onde tradições indígenas, africanas e europeias se mesclaram ao longo dos séculos. Cada uma dessas tradições trouxe consigo seus próprios símbolos e crenças, que se tornaram parte integrante da identidade brasileira

(ZILLES, 2008).

Na cultura afro-brasileira, por exemplo, os símbolos e crenças estão intrinsecamente ligados ao culto dos orixás, divindades africanas. Cada orixá possui seus próprios símbolos, como cores, comidas, objetos e rituais específicos, que são reverenciados e respeitados pelos praticantes do candomblé e da umbanda (FRANK, 2020).

Já na cultura indígena brasileira, os símbolos e crenças se relacionam com a conexão com a natureza e a espiritualidade dos antepassados. A pintura corporal, as plumagens e as cerâmicas são exemplos de símbolos que representam a força da natureza e a sabedoria transmitida pelos xamãs (STEIL, 2001).

No catolicismo, religião majoritária no Brasil, os símbolos estão presentes em igrejas, festividades religiosas e objetos de devoção. A cruz, o terço e as imagens de santos são alguns dos símbolos mais conhecidos e reverenciados pelos católicos brasileiros (SANTOS, 2015).

Além das tradições religiosas, os símbolos e crenças também podem estar presentes em manifestações culturais, como festas populares, danças e música. O samba, por exemplo, é um símbolo emblemático do Brasil, que representa a alegria, a resistência e a união do povo brasileiro (ZILLES, 2008).

Os símbolos e crenças desempenham um papel fundamental na cultura brasileira. Eles refletem a diversidade religiosa e cultural do país, conectando o povo brasileiro às suas raízes ancestrais e transmitindo valores e tradições de geração em geração. A riqueza desses símbolos e crenças é o que torna o Brasil um país único e extraordinariamente plural (FRANK, 2020).

A religião é uma parte intrínseca da vida humana há milhares de anos. No entanto, ela não se limita apenas aos templos e às práticas religiosas tradicionais. Nos tempos modernos, muitas pessoas estão buscando uma religiosidade que vá além dos limites físicos das igrejas, sinagogas, mesquitas e templos (CHAUÍ, 2000).

A expressão "religião além do templo" refere-se à busca por uma conexão espiritual mais pessoal, que não dependa necessariamente de uma instituição religiosa estabelecida. É uma forma de encontrar significado e propósito na vida através do autoconhecimento, da meditação, da conexão com a natureza e do serviço aos outros (ZILLES, 2008).

Essa abordagem mais ampla da religião tem se tornado cada vez mais popular nos dias de hoje, principalmente devido ao aumento da secularização e à insatisfação com as estruturas religiosas tradicionais. Muitas pessoas estão em busca de experiências espirituais mais autênticas e personalizadas, que não estejam ligadas a dogmas ou rituais institucionais (STEIL, 2001).

Uma das principais características da religião para além do templo é a busca pela espiritualidade individualizada. Cada pessoa pode desenvolver sua própria prática espiritual, baseada em suas necessidades e crenças pessoais. Isso pode incluir a leitura de textos espirituais, a prática de yoga, a participação em retiros de meditação, a conexão com a natureza, entre outras atividades (FRANK, 2020).

Além disso, a religião para além do templo também envolve a busca por um propósito maior na vida, muitas vezes relacionado ao serviço aos outros e ao desenvolvimento pessoal. Muitas pessoas se envolvem em voluntariado e em projetos sociais como uma forma de expressar sua espiritualidade e contribuir para a construção de um mundo melhor (ZILLES, 2008).

No entanto, é importante ressaltar que a religião para além do templo não invalida ou menospreza as práticas religiosas tradicionais. Muitas pessoas ainda encontram conforto e significado em participar de comunidades religiosas e seguir rituais específicos. A busca pela religião além do templo é apenas mais uma opção para aqueles que desejam explorar diferentes práticas espirituais (SANTOS, 2015).

A religião para além do templo é uma abordagem mais ampla da religiosidade, que busca uma conexão espiritual mais pessoal e autêntica. É uma forma de encontrar significado e propósito na vida através do autoconhecimento, da meditação, da conexão com a natureza

e do serviço aos outros. Essa abordagem vem ganhando cada vez mais adeptos nos dias de hoje, representando uma opção para aqueles que buscam uma prática religiosa mais individualizada (GIUMBELLI, 2004).

As mudanças na relação entre religião e razão científica na era moderna têm sido um tema intrigante e de grande importância para a compreensão e análise da sociedade contemporânea. Durante séculos, a religião desempenhou um papel dominante na explicação do mundo e na busca por respostas para as questões existenciais. No entanto, com o avanço da ciência e a emergência do pensamento racional, a relação entre esses dois campos passou a ser revista e, muitas vezes, desafiada (ZILLES, 2008).

No contexto da era moderna, iniciada no século XV a partir dos movimentos renascentistas e das grandes descobertas científicas, tais como a teoria heliocêntrica de Copérnico, a relação entre religião e razão científica tornou-se cada vez mais complexa. Enquanto religiões tradicionais, como o cristianismo, sustentavam uma visão geocêntrica e teocêntrica do mundo, a ciência passou a oferecer novas explicações baseadas em evidências empíricas e métodos observacionais (STEIL, 2001).

Esse choque entre crenças e descobertas científicas levou a conflitos e tensões notáveis, representados, por exemplo, no famoso caso de Galileu Galilei, que foi perseguido pela Inquisição por defender o modelo heliocêntrico. No entanto, ao longo dos séculos, houve uma gradual mudança na forma como as instituições religiosas lidaram com a razão científica (FRANK, 2020).

No século XIX, alguns movimentos religiosos começaram a considerar a ciência como uma ferramenta para aprofundar a compreensão da criação divina. A teoria da evolução de Charles Darwin, por exemplo, gerou controvérsias, mas também possibilitou interpretações mais simbólicas e metafóricas da narrativa religiosa. A teologia liberal, por sua vez, surgiu como uma tentativa de conciliar as verdades religiosas com as descobertas científicas do mundo natural (ZILLES, 2008).

Na atualidade, embora ainda haja conflitos e divergências, observa-se uma tendência de diálogo e cooperação entre religião e razão científica. Muitas vezes, líderes religiosos reconhecem a importância da ciência para a sociedade e apoiam pesquisa e avanços tecnológicos, enquanto, simultaneamente, promovem sua fé e doutrina. Além disso, cientistas religiosos têm emergido como defensores do entendimento complementar entre religião e ciência, argumentando que ambos os domínios podem contribuir para o enriquecimento mútuo (CHAUÍ, 2000).

As mudanças na relação entre religião e razão científica na era moderna refletem a evolução da sociedade e o impacto das descobertas científicas no entendimento do mundo. Embora tenha havido conflitos e divergências ao longo do caminho, a tendência atual é de busca por diálogo e entendimento mútuo, reconhecendo a importância de ambos os campos para a compreensão e interpretação da realidade (SANTOS, 2015).

Ao explorar a relação entre moral, religião e ciência, é possível identificar uma interação complexa entre esses três elementos. Essa intersecção pode ser compreendida através de diferentes prismas, como as concepções de aberto e fechado, estático e dinâmico, previsível e imprevisível, repetição e diferença, fato medido e acontecimento (ZILLES, 2008).

Em relação ao aspecto do "aberto e fechado", a moral, a religião e a ciência podem ser vistas como sistemas que podem tanto se tornar restritos e fechados, resistindo a mudanças e novas interpretações, quanto como conjunto de crenças e princípios que estão em constante evolução, abertos a novas abordagens e perspectivas (FRANK, 2020).

Já a dicotomia do "estático e dinâmico" destaca a capacidade desses três domínios de se adaptarem e se transformarem ao longo do tempo. A moral, a religião e a ciência não são entidades fixas, mas sim campos em constante desenvolvimento e renovação (STEIL, 2001).

Quanto ao aspecto do "previsível e imprevisível", é importante considerar que a moral, a religião e a ciência têm suas próprias maneiras de compreender e lidar com eventos futuros. Enquanto a moral pode

fornecer orientações sobre como se comportar eticamente, a religião pode oferecer respostas espirituais e transcendentes, e a ciência busca entender e prever fenômenos naturais e comportamentos humanos (ZILLES, 2008).

A questão da "repetição e diferença" desvela a tensão entre padrões estabelecidos e a busca pela singularidade. A moral, a religião e a ciência estão enraizadas em tradições e sistemas de pensamento estabelecidos, mas também devem se adequar às mudanças e criar espaço para a diversidade (FRANK, 2020).

Por fim, a distinção entre "fato medido e acontecimento" enfatiza a diferença entre os aspectos empíricos e subjetivos desses três domínios. Enquanto a ciência se apoia em evidências mensuráveis e objetivas, a moral e a religião podem se basear em experiências pessoais, intuições e valores (CHAUÍ, 2000).

Dessa forma, ao considerar a relação complexa entre moral, religião e ciência, é fundamental reconhecer que esses domínios frequentemente se influenciam e se complementam, mesmo que operem em campos distintos. Essa interação contínua e complexa entre esses três elementos contribui para a compreensão e construção do mundo em que vivemos (ZILLES, 2008).

A relação entre religião e ciência tem sido um assunto de debate ao longo dos séculos. Enquanto a religião busca respostas para as questões fundamentais da existência humana através de conceitos baseados na fé e na crença em um poder supremo, a ciência se baseia na observação, experimentação e lógica para investigar os fenômenos naturais (LIB NIO, 2008).

Uma das principais diferenças entre religião e ciência reside na metodologia utilizada para obter conhecimento. Enquanto a religião se baseia em textos sagrados, tradições e revelações divinas, a ciência busca constantemente evidências empíricas e testáveis para fundamentar suas teorias. A religião opera no campo metafísico, lidando com valores morais, conceitos de vida após a morte e a existência de Deus, enquanto a ciência busca entender o mundo natural e suas leis por meio da observação e experimentação (GIUMBELLI, 2004).

Apesar dessas diferenças, muitas vezes há sobreposições e áreas de interseção entre religião e ciência. Várias correntes religiosas aceitam e até incentivam a exploração científica, desde que esta não questione os dogmas religiosos estabelecidos. Por outro lado, a ciência pode se deparar com questões que ultrapassam seu campo de análise, como o sentido da vida e a existência de um ser supremo, que podem se tornar objeto de reflexão filosófica ou religiosa (ZILLES, 2008).

Outro ponto importante é que tanto a religião quanto a ciência buscam respostas para as grandes perguntas da humanidade, embora utilizando abordagens distintas. Ambas possuem um elemento de repetição, na medida em que se voltam continuamente para essas questões fundamentais, mesmo que sob diferentes perspectivas e métodos (STEIL, 2001).

É interessante notar que a relação entre religião e ciência nem sempre foi harmoniosa ao longo da história. Houve momentos de conflito e perseguição, como durante a Inquisição, quando cientistas foram condenados por contradizer princípios religiosos. No entanto, atualmente, muitos estudiosos defendem que a religião e a ciência abordam diferentes dimensões da realidade humana e são complementares em vez de antagônicas (SANTOS, 2015).

Religião e ciência diferem em suas metodologias, objetivos e âmbitos de análise, mas compartilham um interesse comum em entender a existência humana e o mundo que nos cerca. Ambas têm um papel importante na sociedade e contribuem para a busca do conhecimento e do significado da vida. Reconhecer e respeitar as diferenças enquanto exploramos essas áreas distintas pode ser enriquecedor e promover um diálogo mais aberto e construtivo (ZILLES, 2008).

A religião tem enfrentado uma série de desafios na era digital, uma época em que a tecnologia e a Internet têm transformado as formas de comunicação, interação e acesso à informação. Essa modernidade traz consigo algumas questões importantes e complexas que impactam diretamente as instituições religiosas e seus seguidores (FRANK, 2020). Um dos principais desafios é a forma como a religião se adequa às novas ferramentas de comunicação,

como as redes sociais e os blogs. Essas plataformas oferecem uma oportunidade para que os líderes religiosos expandam seu alcance e se conectem com novos seguidores. No entanto, a disseminação de conteúdo religioso nesses meios também pode levar a uma fragmentação da crença, já que cada pessoa pode interpretar e disseminar sua própria versão da fé (ZILLES, 2008).

Outro desafio é o acesso à informação. Com a Internet, as pessoas têm acesso a uma quantidade imensa de conhecimento, incluindo diferentes correntes religiosas e visões de mundo. Isso pode gerar dúvidas e questionamentos, levando muitos a abandonar as tradições religiosas em busca de respostas mais condizentes com suas próprias convicções (FRANK, 2020).

Além disso, a era digital também tem proporcionado um ambiente propício à propagação do ódio religioso e da intolerância. O anonimato e a rapidez com que as informações se espalham facilitam a disseminação de discursos de ódio e preconceito, pondo em risco a coexistência pacífica entre diferentes religiões e suas respectivas comunidades (ZILLES, 2008).

No entanto, apesar desses desafios, a era digital também traz oportunidades para a religião se reinventar e se adaptar às necessidades dos fiéis modernos. As instituições religiosas têm a possibilidade de utilizar a tecnologia para transmitir suas mensagens de forma mais eficaz e alcançar um público mais amplo. Além disso, a Internet e as redes sociais podem ser um espaço para a construção de comunidades virtuais, onde pessoas com ideais semelhantes podem se unir, trocar experiências e buscar apoio mútuo em sua fé (STEIL, 2001).

A era digital apresenta uma série de desafios para a religião, incluindo a fragmentação da crença, o acesso à informação e a propagação do ódio religioso. No entanto, também oferece oportunidades para que as instituições religiosas se adaptem e alcancem novos seguidores. Cabe às lideranças religiosas e aos fiéis aproveitarem essas possibilidades, equilibrando a tradição com as demandas do mundo moderno (SANTOS, 2015).

A cibercultura é um termo que descreve a intersecção entre a cultura e a tecnologia digital. Na era atual, onde a internet se tornou uma presença onipresente em nossas vidas, a cibercultura se tornou um fenômeno fundamental para entendermos a sociedade contemporânea (ZILLES, 2008).

O termo "do tradicional ao virtual" refere-se à mudança cultural que ocorreu à medida que nos adaptamos às novas tecnologias e ao uso cada vez mais frequente da internet. Anteriormente, a cultura era baseada em práticas tradicionais, como a leitura de livros, a participação em eventos sociais e a interação face a face. No entanto, com a disseminação da internet, essas práticas se transformaram em atividades virtuais (FRANK, 2020).

A cibercultura afetou todos os aspectos da nossa vida cotidiana, desde a forma como nos comunicamos até a maneira como consumimos informações e produtos. Na esfera da comunicação, as redes sociais e as plataformas de mensagens instantâneas se tornaram os principais meios de interação, substituindo em grande parte as formas tradicionais de comunicação (CHAUÍ, 2000).

Além disso, a cibercultura também trouxe consigo uma nova forma de economia, como o comércio eletrônico e o trabalho remoto. As compras online se tornaram uma prática comum e empresas como a Amazon se tornaram gigantes globais. Da mesma forma, cada vez mais pessoas estão optando por trabalhar em casa, graças à flexibilidade proporcionada pelo trabalho remoto (FRANK, 2020).

No entanto, a cibercultura também trouxe desafios. A privacidade tornou-se uma questão importante, uma vez que nossos dados pessoais estão cada vez mais presentes na internet. O ciberbullying e outras formas de violência online também se tornaram preocupações sociais, exigindo medidas de prevenção e regulamentação (ZILLES, 2008).

Apesar dos desafios, a cibercultura tem um potencial incrível para ampliar nosso acesso ao conhecimento, promover a participação social e estimular a inovação. Ela nos permite estar conectados a pessoas de todo o mundo, compartilhar ideias e colaborar em projetos (FRANK,

2020).

A cibercultura representa a transformação da cultura tradicional para a cultura virtual, impulsionada pela digitalização e pela disseminação da internet. É um fenômeno que afeta todos os aspectos da nossa vida e exige uma compreensão profunda para navegarmos com sabedoria nesse novo cenário digital (SANTOS, 2015).

A informação religiosa em ambientes virtuais tem se tornado cada vez mais presente na sociedade moderna. Com o avanço da tecnologia e a disseminação da internet, tornou-se possível acessar informações sobre diferentes religiões e práticas religiosas com apenas alguns cliques (FRANK, 2020).

A grande variedade de conteúdos disponíveis na internet permite que os indivíduos pesquisem e se informem sobre diferentes crenças religiosas, cultos, rituais e tradições. Além disso, é possível encontrar comunidades virtuais e fóruns de discussão onde pessoas compartilham experiências, dúvidas e conhecimentos sobre suas práticas religiosas (STEIL, 2001).

Os ambientes virtuais proporcionam também a disseminação de informações sobre eventos religiosos, como celebrações, retiros espirituais e palestras. Isso facilita a participação de um número maior de pessoas, independentemente de sua localização geográfica, permitindo que elas se envolvam com suas comunidades religiosas de forma virtual (FRANK, 2020).

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as informações religiosas encontradas na internet são confiáveis ou provenientes de fontes autorizadas. É necessário ter discernimento e cautela ao buscar informações relacionadas à religião na web, para evitar a propagação de informações falsas ou distorcidas (ZILLES, 2008).

A informação religiosa em ambientes virtuais também levanta questões éticas e debates sobre a privacidade e a liberdade de expressão. A internet permite que cada um expresse sua religiosidade de forma pública, mas também pode gerar conflitos e intolerância entre diferentes grupos religiosos (LIB NIO, 2008).

Dessa forma, é fundamental que os usuários de ambientes virtuais estejam atentos à veracidade das informações, bem como ao respeito e à tolerância em relação às diferentes crenças e práticas religiosas. É responsabilidade de todos garantir um ambiente virtual seguro e acolhedor, onde o diálogo e a busca pelo conhecimento sejam incentivados (GIUMBELLI, 2004).

A informação religiosa em ambientes virtuais proporciona um maior acesso e disseminação de conhecimentos sobre diferentes religiões, práticas e eventos religiosos. Porém, é necessário cautela ao buscar essas informações na internet, levando em consideração a veracidade dos conteúdos e o respeito às diferentes crenças (ZILLES, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Religião e modernidade são dois conceitos que têm se entrelaçado de forma complexa ao longo da história. Enquanto a modernidade é caracterizada pelo desenvolvimento científico, tecnológico e avanço social, a religião pertence a um domínio mais tradicional, baseado em crenças espirituais e práticas rituais. A relação entre esses dois aspectos da vida humana tem sido objeto de inúmeras reflexões e debates.

A modernidade trouxe consigo uma série de mudanças que influenciaram profundamente as práticas religiosas. O avanço da ciência e da tecnologia proporcionou explicações racionais para fenômenos que costumavam ser atribuídos a intervenções divinas. Além disso, a crescente ênfase na individualidade e autonomia trouxe desafios para a autoridade da religião e suas instituições.

No entanto, a religião continua a desempenhar um papel importante na vida de muitas pessoas mesmo neste contexto moderno. Para alguns indivíduos, a religiosidade é uma fonte de conforto, orientação moral e sentido existencial. Embora a modernidade tenha instigado questionamentos e ceticismo em relação às crenças religiosas, também houve um aumento na busca por espiritualidade e formas alternativas de expressão religiosa.

A pluralidade religiosa característica da modernidade reflete-se em movimentos como o ecumenismo e o diálogo inter-religioso. Em um mundo cada vez mais globalizado, diferentes tradições religiosas são confrontadas e, muitas vezes, interagem entre si. Esses encontros geram oportunidades, mas também podem levar a conflitos e tensões.

Consequentemente, a relação entre religião e modernidade é complexa e multifacetada. Enquanto alguns veem uma incompatibilidade entre os dois aspectos, outros argumentam que eles podem e devem coexistir. A capacidade de adaptação da religião às mudanças sociais e culturais é fundamental para a sua sobrevivência e relevância no mundo moderno.

A religião e a modernidade são forças que moldam nossa sociedade de maneiras distintas. Embora a modernidade tenha desafiado muitas das formas tradicionais de religião, a espiritualidade e a busca por sentido ainda estão presentes na vida de muitas pessoas. Compreender essa relação complexa e em constante evolução é fundamental para uma análise completa e contextualizada desses dois aspectos da experiência humana.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, LBL. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

CHAUÍ, M. **Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político**. In: _____. Convite à filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 437-449.

DANNER, L. F.; BAVARESCO, A. **Universalismo entre religiões e modernidade**: a fundamentação do universalismo epistemológico-moral por meio da cooperação entre razão e religião. Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 17, n. 52, p. 436- 455, 2019.

FRANK, G. "**Os pais da Igreja enquanto apologetas da teologia natural e da filosofia da religião na modernidade nascente**." Estudos de Religião, vol. 34, no. 2, 2020, pp. 1-17.

GIUMBELLI, E. **Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios**. Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 7-20, 2004.

LIB NIO, J. B. **Introdução à teologia**: perfil, enfoques, tarefas. São Paulo: Edições Loyola, 2020. MATA, S. Religião e modernidade em Ernst Troeltsch. Tempo Social, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 141-162, 2008.

SANTOS, JMG. "**Viagem de um vencido, de Augusto dos Anjos**: literatura, religião e modernidade em perspectiva teológica". Paralellus, v. 6, n. 11, p. 73-87, 2015.

STEIL, C. A. **Pluralismo, modernidade e tradição**: transformações do campo religioso. 2001. Ciências sociais e religião, 3. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19418>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ZILLES, U. **A crítica da religião na modernidade**. Interações, v. 9, n. 16, p. 29-44, 2008.



ARRISQUE ADM

EMANUELLE BRUNA DA SILVA GOMES

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

GIOVANA ADRIANA DA SILVA SILVÉRIO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

ISABELLA FELIPE TAVARES

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

MARYANA SOUZA DA SILVA BRITO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA

Coautor: Professor e Orientador na área de gestão e negócios, mestre em Administração e responsável pelas disciplinas Projeto Integrador I e II.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o potencial pedagógico do jogo Arrisque Adm, desenvolvido por estudantes do ensino médio técnico em Administração, como ferramenta lúdica e didática para a compreensão de conceitos e desafios da área administrativa. A pesquisa buscou observar a interação de alunos do primeiro, segundo e terceiro anos com o jogo, avaliando como cada grupo enfrentava os diferentes níveis de complexidade propostos, de acordo com o conhecimento e as habilidades adquiridas ao longo do curso. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Huizinga (1938), que discute o papel do jogo na aprendizagem; Piaget (1976), sobre o desenvolvimento cognitivo por meio de atividades lúdicas; e Luckesi (2002), que defende práticas pedagógicas significativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com coleta de dados realizada durante a aplicação do jogo em ambiente escolar. Os resultados indicam que o Arrisque Adm promoveu maior engajamento dos alunos, facilitando a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de competências práticas relacionadas à Administração. Conclui-se que o jogo representa uma proposta inovadora e eficaz no contexto do ensino técnico, ao integrar teoria e prática de forma acessível, dinâmica e envolvente. A pesquisa tem como foco avaliar o impacto do jogo Arrisque Adm na aprendizagem de conceitos administrativos por estudantes do ensino médio técnico. Busca-se compreender se a abordagem lúdica adotada favorece a assimilação dos conteúdos, funcionando como instrumento de apoio pedagógico. Além disso, investiga-se de que forma os desafios e questões propostas influenciam a capacidade dos alunos de tomar decisões e resolver problemas, considerando o nível de conhecimento conforme o ano escolar. Por fim, analisa-se a interação entre os estudantes durante o jogo, observando como o trabalho em equipe e as dinâmicas de grupo contribuem para o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais à formação técnica em Administração.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Administração; Aprendizagem Lúdica; Gamificação Educacional.

INTRODUÇÃO

O uso de jogos didáticos como estratégia no processo de ensino-aprendizagem tem ganhado destaque no ambiente escolar, especialmente por seu caráter colaborativo e motivador, que estimula a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimento (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019).

Recursos como aplicativos móveis também têm sido bem recebidos pelos estudantes, contribuindo para a fixação de conteúdos de forma dinâmica e acessível (FCC, 2021). Exemplos como o Ludo Estatístico, voltado para o ensino de estatística no Ensino Médio, demonstram como a ludicidade pode ser aliada ao raciocínio lógico e à aplicação prática dos saberes (Docente, 2024). Diante de um cenário educacional ainda marcado por práticas padronizadas, é fundamental explorar abordagens que estimulem a criatividade, a curiosidade e o aprendizado prático dos estudantes, valorizando habilidades muitas vezes ocultas.

Experiências vivenciais, como a relatada por um docente no Repositório Jesuíta (2022), evidenciam o potencial dos jogos em sala de aula para promover a assimilação de conteúdos e a capacidade de lidar com situações reais, abrindo espaço para novas formas de ensinar e aprender.

Nesse cenário educacional em constante transformação, que exige metodologias cada vez mais dinâmicas e centradas no aluno, o jogo Arrisque Adm, concebido e desenvolvido por estudantes do curso técnico em Administração, desponta como uma proposta inovadora que alia simplicidade, entusiasmo e conhecimento de forma criativa e eficaz. O jogo foi pensado com o intuito de romper com as práticas pedagógicas tradicionais, oferecendo uma alternativa lúdica e engajadora para o ensino dos conteúdos administrativos.

Seu principal objetivo é testar e desafiar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da formação técnica, por meio de perguntas rápidas, objetivas e estrategicamente elaboradas. Essas perguntas são aplicadas em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem — antes, durante e após o curso — o que permite uma avaliação contínua e formativa do desempenho dos estudantes. Além disso, o jogo busca promover a integração entre teoria e prática de forma espontânea, descontraída e motivadora, sem perder de vista o foco na qualificação profissional e no desenvolvimento de competências essenciais ao perfil do técnico em Administração.

Este artigo tem como propósito central avaliar o impacto do jogo Arrisque Adm na assimilação e na compreensão dos principais conceitos administrativos pelos estudantes. Para isso, será investigado como os desafios propostos durante a atividade influenciam diretamente habilidades cruciais como a tomada de decisão, a capacidade de resolver problemas e o trabalho colaborativo. Tais aspectos são fundamentais para a formação de profissionais mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar as exigências do mercado de trabalho.

A seguir, serão expostas as bases teóricas que sustentam esta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados obtidos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca do potencial pedagógico do jogo Arrisque Adm, destacando sua relevância como ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino técnico.



MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO

Os métodos tradicionais de ensino, marcados pela passividade dos alunos em aulas expositivas, têm sido questionados por sua limitação na promoção de uma aprendizagem significativa. A combinação entre práticas convencionais e propostas vivenciais revela uma tensão pedagógica que demanda novas abordagens.

Nesse contexto, Oliveira, Alvarenga e Sauaia (2011) propõem o uso de simuladores empresariais como alternativa prática e reflexiva, capazes de integrar habilidades técnicas e interpessoais na formação de estudantes e professores de Administração. A pesquisa com 18 docentes evidenciou que o aprendizado experiencial, fundamentado na pedagogia empresarial, favorece a tomada de decisões e a articulação entre áreas funcionais, independentemente da formação acadêmica.

Também, Paiva e Tori (2017) destacam o valor do aprendizado lúdico na educomunicação, ressaltando seu papel na construção de valores, no engajamento dos estudantes e no estímulo à cooperação e à competitividade saudável. Ambos os estudos reforçam os pressupostos teóricos que defendem a inserção de metodologias ativas e práticas no ambiente escolar, promovendo uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às demandas contemporâneas de formação.

A utilização de jogos educacionais tem se consolidado como uma estratégia eficaz para promover o engajamento e a motivação dos alunos, especialmente diante das limitações do ensino tradicional, que frequentemente torna o aprendizado teórico monótono e pouco atrativo. Segundo Menegali, Fadel e Mendonça (2017), os jogos oferecem uma alternativa dinâmica que facilita a visualização prática dos conteúdos, estimulando o envolvimento dos estudantes. Um estudo realizado com alunos do 2º ano do ensino médio em Caetité, utilizando a plataforma Kahoot, evidenciou que os jogos digitais contribuem significativamente para o interesse e a compreensão dos conceitos geográficos (OLIVEIRA; SANTOS, 2024).

Apesar dos benefícios, foram identificados desafios como a necessidade de personalização das atividades e limitações tecnológicas, reforçando a importância da formação docente e do investimento em infraestrutura. Esses estudos sustentam os pressupostos teóricos de que o aprendizado lúdico, aliado à tecnologia, pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais interativo, inclusivo e eficaz na construção do conhecimento.

A inteligência emocional tem se consolidado como uma competência essencial no ambiente corporativo, especialmente em situações de pressão, onde a capacidade de gerenciar emoções próprias e alheias influencia diretamente na tomada de decisões. Segundo Bacelar (2019), profissionais que dominam essa habilidade destacam-se por promover ambientes mais harmoniosos e alcançar sucesso pessoal e profissional com maior agilidade. O estudo reforça que o autoconhecimento e o controle emocional são determinantes para lidar com desafios e tomar decisões assertivas em contextos exigentes.

No campo educacional, a gamificação surge como uma estratégia eficaz para desenvolver essas competências, especialmente no ensino da Administração. Inspirada no design de jogos, essa abordagem pode ser aplicada em diversos níveis e disciplinas, integrando-se às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para potencializar o aprendizado (ALVES; ROZA, 2018).

Exemplos como simulações empresariais, jogos de estratégia e plataformas interativas como o Kahoot permitem que os estudantes vivenciem situações reais de tomada de decisão, enfrentam desafios e desenvolvam habilidades interpessoais e técnicas de forma dinâmica e envolvente. Esses pressupostos teóricos apontam para a relevância de metodologias ativas e práticas que, ao integrar inteligência emocional e gamificação, promovem

uma formação mais completa e alinhada às exigências do mercado profissional. A aplicação de simulações e casos práticos no ensino de Administração tem se mostrado uma resposta eficaz aos desafios enfrentados em disciplinas quantitativas e tecnológicas. Estudos como os de Hwang (2001), Jain (2014) e Ribeiro (2016) apontam para a necessidade de estratégias que integrem teoria e prática, em consonância com as Diretrizes Curriculares.

A Empresa Simulada, nesse contexto, surge como uma ferramenta inovadora para conectar os alunos à realidade empresarial, promovendo o desenvolvimento de habilidades decisórias por meio da aprendizagem experiencial, fundamentada nas teorias de Kolb (1984) e Sauaia (2000, 2006, 2010). A pesquisa de Teles Saldanha (2018) confirma a eficácia dessa abordagem, destacando o engajamento dos estudantes na resolução de problemas reais. No âmbito da gestão pública, Monteiro (2011) discute a importância das competências individuais e do trabalho em equipe, especialmente em modelos democráticos-participativos. A valorização das pessoas, a liderança e a cooperação são vistas como pilares para uma gestão educacional voltada à qualidade e à equidade social.

Complementarmente, Ghisalberti (2021) reforça, com base na teoria psicogenética de Piaget, que ambientes lúdicos como jogos de tabuleiro e estratégias digitais favorecem o desenvolvimento ético, a negociação, a liderança e a cooperação. Jogos que exigem tomada de decisão, comunicação clara e resolução conjunta de problemas simulam situações reais e promovem o amadurecimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Esses pressupostos teóricos sustentam a relevância da gamificação e das simulações como metodologias ativas que potencializam o aprendizado, desenvolvem competências profissionais e preparam os estudantes para os desafios do mercado e da gestão pública. Os jogos pedagógicos têm se consolidado como ferramentas inovadoras no ensino-aprendizagem, especialmente por sua capacidade de proporcionar experiências práticas que favorecem a assimilação de conteúdos complexos. Segundo Savi (2011), jogos educacionais bem estruturados, com objetivos claros e atividades desafiadoras, estimulam a motivação dos alunos e promovem a aplicação prática de conceitos, como os relacionados à alocação e gestão de recursos limitados.

No campo da engenharia de software, por exemplo, os jogos têm sido utilizados para superar o ensino tradicional centrado no professor, oferecendo aos estudantes oportunidades de tomada de decisão e resolução de problemas em ambientes simulados. A gestão estratégica e a liderança também se beneficiam de abordagens lúdicas. A literatura aponta que o conflito é uma constante nas relações humanas e, quando bem gerenciado, pode ser uma fonte de crescimento e inovação (MOORE, 1998; BOBBIO, 1998; BERG, 2012; CHIAVENATO, 2004).

Nesse sentido, jogos que simulam ambientes organizacionais permitem aos alunos vivenciar situações de tensão e colaboração, desenvolvendo habilidades de liderança, negociação e tomada de decisão sob pressão (RIBEIRO et al., 2017). Para somar, os fundamentos da gestão estratégica — como análise ambiental, formulação de estratégias e monitoramento de resultados — exigem a compreensão da limitação de recursos e da necessidade de escolhas estratégicas.

Autores como Porter, Mintzberg e Drucker destacam que o sucesso organizacional depende da capacidade de alocar recursos de forma eficiente e adaptativa (HITT, IRELAND & HOSKISSON, 2020). Ao incorporar esses elementos em jogos educacionais, os alunos são desafiados a tomar decisões estratégicas, gerenciar recursos escassos e lidar com variáveis reais do ambiente corporativo, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo sobre "Arrisque

ADM" emprega uma abordagem multidisciplinar para examinar o impacto das práticas de risco na administração organizacional. A pesquisa combina métodos qualitativos e quantitativos para fornecer uma visão detalhada sobre a gestão do risco e suas implicações. O objetivo principal desta pesquisa é entender como as empresas e os gestores podem adotar e gerenciar riscos de maneira estratégica para promover inovação, obter vantagens competitivas e melhorar sua capacidade de adaptação no mercado.

Esta pesquisa tem como aportes os artigos de Hugo Silva Chacon e Helenice Lopes Barbosa (2024); Ricardo da Silva (2016); Murilo Alvarenga Oliveira e Antonio Carlos Aidar Sauaia (2011); que abordam as temáticas sobre o tema em questão discutido neste artigo.

- **Principais procedimentos de análise e resultados**

Nesta pesquisa foram analisadas algumas teses e pesquisas diretas com pessoas, que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo. Assim, este trabalho apresenta as análises das seguintes questões:

Como os gestores percebem e lidam com os problemas em suas decisões administrativas?

Como a criatividade pode impactar de maneira positiva a tomada de decisões?

Como o conhecimento sobre a administração pode ser de ajuda para os que trabalham nessa área?

Este estudo combina métodos quantitativos para explorar e descrever as práticas de gestão nas organizações, avaliando seu impacto e examinando as percepções dos gestores.

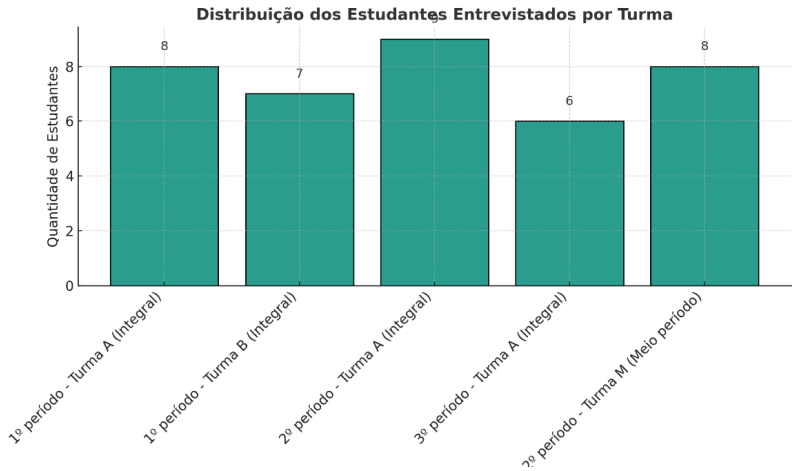
A coleta de dados será realizada por meio dos seguintes instrumentos

Questionários Estruturados: Destinados a coletar dados numéricos sobre a visão dos estudantes sobre o jogo e avaliar seu conhecimento sobre o curso. Foi realizado um questionário com as seguintes perguntas:

1. Você achou o jogo muito complicado?
2. Qual a parte mais desafiadora do jogo para você?
3. Você usou alguma estratégia para jogar? Se sim, qual?
4. Você achou o jogo confuso?
5. O que você acha que poderia ser melhorado no jogo?
6. Você achou o manual do jogo complexo?
7. Você achou as perguntas de alguma carta muito difícil/ complicada ou fácil demais?

Foram entrevistados cerca de 38 estudantes, sendo eles das respectivas salas: 1°período integral turma A, 1°período integral turma B, 2°período integral turma A, 3°período integral turma A e 2° meio período turma M.

Gráfico 1: Distribuição dos estudantes entrevistados por turma



Fonte: Próprio autor (2025)

Com as respostas do questionário notamos que 98% dos alunos não acharam o jogo complicado, a parte mais complicada para 90% dos estudantes foi acertar as cartas de alternativa e os outros 10% a criatividade para responder às cartas surpresas.

A maioria dos alunos que jogaram o jogo, não tiveram estratégias para jogar. E 50% disseram que as perguntas eram meio termo, tendo perguntas fáceis e difíceis. Concluindo então podemos observar que a dinâmica do jogo de administração com base nas respostas dos alunos, foram identificados tanto pontos positivos quanto negativos em relação à experiência no jogo de administração. A grande maioria dos alunos (98%) não encontrou o jogo complicado, o que indica que eles conseguiram compreender facilmente as regras e a dinâmica da atividade.

Metade dos alunos considerou que as perguntas estavam equilibradas, com uma mistura de questões fáceis e desafiadoras, o que sugere que o jogo foi acessível para diferentes níveis de conhecimento. A maioria dos alunos (90%) teve dificuldades em acertar as cartas de alternativa, o que pode indicar que alguns alunos encontraram as opções de resposta confusas ou desafiadoras. 10% dos alunos acharam difícil a criatividade exigida nas cartas surpresas, o que sugere que essa parte do jogo pode ter sido mais difícil para quem não estava acostumado com esse tipo de desafio. A ausência de estratégias por parte de muitos alunos indica que eles não perceberam a importância de planejar suas ações, o que pode ter diminuído a eficácia do jogo como ferramenta de aprendizado.

Embora a maioria dos alunos tenha tido uma experiência positiva, alguns desafios, como as dificuldades nas cartas de alternativa e a falta de estratégias, podem ser pontos a serem considerados para melhorar o engajamento e o aprendizado dos participantes.

A pesquisa revelou que, em geral, os participantes tiveram uma experiência positiva com o jogo de tabuleiro, com a maioria achando o jogo acessível e as regras claras. No entanto, foi identificado que um número pequeno de jogadores encontrou dificuldades com a complexidade do jogo, o manual e algumas das perguntas.

As sugestões de melhorias, como ajustes nas cartas, no tabuleiro e nas dinâmicas de tempo, são pontos importantes que podem ser considerados para aprimorar a experiência do jogo. Esses resultados fornecem informações úteis para aprimorar o jogo, garantindo que ele seja mais inclusivo e equilibrado para todos os jogadores, independentemente de seu nível de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conclui-se que o jogo Arrisque Adm demonstrou ser eficaz no desenvolvimento de competências fundamentais para estudantes do ensino médio técnico em Administração, cumprindo seu propósito de estimular o raciocínio lógico, a capacidade estratégica e o foco. A experiência proporcionada pelo jogo revelou-se não apenas envolvente, mas também enriquecedora, contribuindo de forma significativa para o crescimento pessoal e profissional dos participantes.

Ao integrar conceitos administrativos com situações simuladas de tomada de decisão e resolução de problemas, o jogo oferece aos alunos a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico em um contexto prático e dinâmico, facilitando a compreensão de aspectos essenciais da Administração, como planejamento, liderança e gestão de recursos.

Além de promover o aprendizado técnico, o Arrisque Adm reforça habilidades interpessoais importantes, como trabalho em equipe, negociação e gestão de conflitos. Durante as interações, os alunos puderam exercitar competências de comunicação e cooperação, que são indispensáveis no ambiente corporativo.

A dinâmica em grupo favoreceu a troca de ideias e experiências, permitindo que os estudantes percebessem o valor do coletivo no processo de tomada de decisões e na execução de estratégias. Isso evidencia a relevância do jogo como ferramenta pedagógica que não apenas ensina, mas também prepara os alunos para os desafios do mercado de trabalho, onde habilidades como colaboração e resolução de problemas são constantemente exigidas.

O jogo se configura, portanto, como um recurso valioso na formação de futuros profissionais, indo além de uma atividade recreativa. Ele atua como um aliado no desenvolvimento de competências transversais que são essenciais para o sucesso em diversas esferas da vida, desde o percurso acadêmico até a atuação profissional.

A possibilidade de envolver os estudantes em um ambiente simulado de negócios, onde podem experimentar as consequências de suas escolhas sem os riscos de um cenário real, proporciona uma aprendizagem mais efetiva e duradoura. Contudo, a pesquisa também apontou limitações que merecem atenção. A amostra utilizada foi restrita, o que pode ter comprometido a generalização dos resultados. Além disso, o viés nas respostas dos participantes — especialmente no que diz respeito às percepções sobre o jogo — pode ter influenciado as conclusões.

Alguns alunos podem ter se sentido inclinados a responder de forma a agradar os pesquisadores, o que pode ter distorcido parte das análises. Outro ponto foi a variação no nível de engajamento dos participantes, fator que pode ter afetado a consistência dos dados coletados. Esses aspectos devem ser considerados na interpretação dos resultados e no planejamento de futuras investigações.

Para estudos posteriores, recomenda-se ampliar a amostra, incluindo estudantes de diferentes instituições e contextos, a fim de obter resultados mais representativos e robustos. Também é sugerida a adoção de métodos adicionais de coleta de dados, como entrevistas aprofundadas e análises longitudinais, que podem oferecer uma compreensão mais detalhada dos impactos do jogo ao longo do tempo.

Outra proposta é explorar a incorporação de novas tecnologias ao jogo, como inteligência artificial e simulações mais avançadas, que podem tornar a experiência ainda mais imersiva e personalizada. A implementação de elementos de gamificação adaptativa também pode permitir que o jogo se ajuste melhor às necessidades e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, tornando-se ainda mais eficaz como ferramenta educacional.

Em síntese, o Arrisque Adm consolida-se como uma proposta inovadora e diferenciada no campo do ensino de Administração, destacando-se por proporcionar uma experiência educacional interativa, dinâmica e engajadora, que vai além dos métodos tradicionais de ensino baseados na simples memorização e passividade do aluno. Ao promover a participação ativa dos estudantes por meio de estratégias lúdicas e gamificadas, a ferramenta favorece o protagonismo discente, estimulando a tomada de decisão, o raciocínio lógico, a criatividade e a colaboração em equipe.

Sua aplicação em sala de aula demonstrou resultados positivos não apenas na assimilação de conteúdos teóricos, mas, sobretudo, no desenvolvimento de competências práticas e comportamentais fundamentais à formação técnica, como liderança, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico. Tais aspectos reforçam a relevância pedagógica do Arrisque Adm, evidenciando seu potencial como um recurso versátil e promissor, com ampla aplicabilidade em diversos contextos educacionais e profissionais, seja como apoio à prática docente ou como ferramenta complementar para a preparação de estudantes para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

REFERÊNCIAS



ALVES, Nelson Aparecido; ROZA, Rodrigo Hipólito. G**amificação no ensino de administração: o uso da plataforma Kahoot em uma disciplina de gestão de projetos.** Revista Tecnologias na Educação, Ano 10, 2018.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. **Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem.** Revista Educação Pública, v. 19, n. 23, 1 out. 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogosdidaticos-no-processo-ensino-aprendizagem. Acesso em: 3 set. 2025.

CAMPOS, Taynara Rúbia et al. **Pensamento crítico e jogos digitais: uma análise do jogo Plague Inc e das narrativas pandêmicas de seus jogadores.** 2020.

CHACON, Hugo Silva; BARBOSA, Helenice Lopes. **O jogo ludo para ensinar estatística no ensino médio**. 2024. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/metodologia-do-ensino-de-matematica-ii/materiaisconcretos/jogo-ludo/o-jogo-ludo-para-ensinar-estatistica-no-ensino-medio. Acesso em: 10 set. 2024.

COUTINHO, Werbert Augusto; ALMEIDA, Veronica Eloi de; JATOBA, Alessandro. **Aplicativos móveis em sala de aula: uso e possibilidades para o ensino da matemática na EJA.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 23, n. 1, p. 20–43, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1676-25922021000100020 & lng=pt\ nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2024.

DE PAULO FALCÃO, Patricia Mirella; DA SILVA MILL, Daniel Ribeiro. **A pedagogia e a tecnologia digital: dois mundos que se entrelaçam.** Anais CIET: Horizonte, 2016.

DOS SANTOS, Angela Maria et al. **Os jogos didáticos enquanto elementos didático-metodológicos no ensino-aprendizagem da educação profissionalizante.** Seminário de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS, 2022.

HITT, M. A.; IRELAND, R. D.; HOSKISSON, R. E. **Strategic Management: Competitiveness and Globalization.** Boston: Cengage Learning, 2020.

MENEGALI, Camila; FADEL, Luciane Maria; MENDONÇA, Maria Collier de. **Utilização de jogos para promover o engajamento escolar na aprendizagem de conteúdos teóricos.** Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – CIKI, v. 1, n. 1, 2020.

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho et al. **A gestão educacional pública: uma análise sobre competências, liderança e trabalho em equipe com foco na qualidade.** Revista ADMPG, v. 4, n. 2, 2011.

MOTA, Edmarson Bacelar. **O uso da inteligência emocional em ambiente de trabalho sob pressão em uma escola de negócios.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, 2019.

OLIVEIRA, Marilia Pereira de; SANTOS BARROS, Maria Cláudia Meira. **Jogos didáticos como ferramenta pedagógica no ensino de geografia: benefícios e barreiras.** Anais de Eventos do DEDC XII, 2024.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas.** Administração: Ensino e Pesquisa, v. 12, n. 3, p. 355–391, 2011.

PAIVA, Carlos A.; TORI, Romero. **Jogos digitais no ensino: processos cognitivos, benefícios e desafios.** XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2017, p. 1–4.

RIBEIRO, Amanda Francine Gomes; OLIVEIRA, Letícia Camargo de; ANDRADE, Claudia Cristina de. **Os desafios da liderança na gestão de conflitos.** Revista de Administração da UNI FATEA, v. 14, n. 14, 2017.

RIBEIRO, Roberto Portes. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à administração.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA, Ricardo da Silva. **Uso de atividades gamificadas no ensino técnico profissional: uma proposta pedagógica**. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5343/Ricardo+da+Silva+e+Silva_.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

TATAGIBA, Jocileia de Souza et al. **Jogos digitais educativos e o ensino da matemática: diferentes olhares e experiências.** 2017.

TELES SALDANHA, Cristina Camila et al. **A percepção dos jogos de simulação como técnica de aprendizagem.** Journal of Administrative Sciences / Revista Ciências Administrativas, v. 24, n. 1, 2018.



A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

EMANUELLE SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2021); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre José de Anchieta.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância dos recursos lúdicos no processo de alfabetização, destacando seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como objetivos específicos, pretende-se investigar como jogos, brincadeiras e atividades criativas podem ser aplicados em sala de aula para promover a aprendizagem significativa da leitura e da escrita. A pesquisa tem como base teórica os estudos de Lima (2015), Moura (2016) e Silva (2018), e se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o uso planejado de recursos lúdicos contribui para o engajamento dos alunos, melhora no desempenho escolar e maior inclusão no ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Recursos Lúdicos; Alfabetização; Aprendizagem; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa essencial no desenvolvimento das crianças, sendo o ponto de partida para a construção do conhecimento e da autonomia. Como destaca Gadotti (2000), a educação é também um processo de transformação social, que precisa ir além da mera transmissão de conteúdos.

Esse processo vai além da simples memorização de letras e palavras, exigindo metodologias que envolvam criatividade, engajamento e prazer. Neste contexto, o uso de recursos lúdicos surge como uma alternativa eficaz para enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo um ambiente mais estimulante e inclusivo. Segundo Silva (2018), a ludicidade não é apenas diversão, mas uma prática pedagógica que possibilita o desenvolvimento integral da criança.

O uso da ludicidade na educação remonta às concepções pedagógicas de grandes pensadores, como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Jean Piaget, que defendiam o brincar como uma forma essencial de desenvolvimento e aprendizagem. Essas abordagens colocam a criança como sujeito ativo do processo educativo, e reconhecem que, por meio das brincadeiras, ela experimenta, explora, cria hipóteses e constrói conhecimento com base em suas vivências.

Piaget (1975), por exemplo, afirma que o jogo simbólico é uma manifestação concreta do desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança representar e organizar mentalmente a realidade.

Já Vygotsky (1991), ao destacar a importância da mediação e da interação social, reforça que as brincadeiras contribuem para a internalização de funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o jogo não é apenas uma atividade de lazer, mas um recurso fundamental para a construção de estruturas mentais complexas.

No contexto escolar, a ludicidade pode assumir diferentes formas: jogos estruturados, atividades simbólicas, dramatizações, músicas, desafios motores e brincadeiras espontâneas. Cada uma dessas expressões possui um potencial pedagógico específico e pode ser explorada para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, matemáticas, socioemocionais e motoras. A escolha do recurso deve considerar a intencionalidade do professor, os objetivos da aprendizagem e o perfil da turma (SOUZA, 2017).

Ressalta-se que a ludicidade não se opõe à sistematização do ensino, mas pode ser uma ponte entre o concreto e o abstrato, facilitando a transição entre o mundo da experiência e o da representação simbólica. O lúdico, quando bem planejado, permite que a criança se aproprie de conceitos formais de forma mais significativa e prazerosa, pois atua diretamente na motivação intrínseca para aprender (SOUZA, 2017).

Outro aspecto importante é o envolvimento emocional que o lúdico proporciona. Durante as brincadeiras, a criança se sente mais segura para se expressar, errar, tentar novamente e persistir. Esse ambiente afetivo positivo é fundamental para a construção da autonomia, da autoestima e da autorregulação, competências essenciais no processo de alfabetização (SOUZA, 2017).

Assim, defender a ludicidade na alfabetização é defender uma pedagogia que respeita a infância em sua essência, que compreende que aprender não se limita a adquirir conteúdos, mas envolve interações, emoções, experiências e descobertas. Incorporar o brincar à prática pedagógica não é abdicar do ensino sistemático, mas enriquecer esse ensino com significado, prazer e respeito à diversidade dos modos de aprender (SOUZA, 2017).

Apesar da importância da ludicidade no processo de aprendizagem, observa-se que muitas escolas ainda adotam métodos tradicionais, centrados na repetição mecânica de conteúdos. Para Souza (2017), esse modelo não contempla as necessidades reais das crianças, sendo necessário investir em práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a experiência lúdica como caminho para a alfabetização.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar a relevância dos recursos lúdicos no processo de alfabetização, com base nos estudos de Lima (2015), Moura (2016) e Silva (2018). A pesquisa busca compreender como jogos, brincadeiras e atividades interativas podem contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, o artigo apresenta inicialmente um panorama da alfabetização no Brasil, seguido por uma análise do papel dos recursos lúdicos nesse processo. Em seguida, são discutidas propostas e estratégias para a inserção dessas práticas nas escolas, finalizando com reflexões e sugestões de intervenção pedagógica.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo. Foi fundamentada nos trabalhos de Lima (2015), Moura (2016) e Silva (2018), que discutem o papel da ludicidade na alfabetização e os desafios enfrentados na prática pedagógica.

Além disso, dialoga com Furtado (2002), ao considerar a necessidade de reorganização escolar para favorecer práticas inovadoras, e com os aportes de Gadotti (2000), que defendem a educação como prática transformadora. Para isso, foram selecionados e analisados livros, artigos científicos e documentos oficiais. Entre eles, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta a alfabetização como direito de aprendizagem de todos os estudantes e enfatiza metodologias significativas e inclusivas. Também foram utilizados relatórios oficiais, como o documento de acompanhamento pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2023), que evidencia os desafios enfrentados pelas escolas públicas em garantir um ensino de qualidade.

A análise dos materiais permitiu identificar práticas bem-sucedidas, pontos críticos e possibilidades de intervenção, com base em uma leitura crítica e reflexiva da produção acadêmica disponível sobre o tema.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização é uma das etapas mais decisivas da educação, pois envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita — ferramentas fundamentais para o acesso ao conhecimento e a plena participação social. Para Gadotti (2000), a educação deve ser entendida como prática de transformação humana, o que reforça a necessidade de metodologias que valorizem essa etapa inicial.

Entretanto, o cenário educacional brasileiro é marcado por desigualdades regionais, falta de infraestrutura adequada e desafios relacionados à formação docente. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que as taxas de alfabetização são mais elevadas nas capitais e regiões economicamente favorecidas, enquanto escolas em áreas rurais e periferias urbanas enfrentam maiores dificuldades. Esses fatores impactam diretamente a forma como o processo de alfabetização é conduzido nas diferentes realidades escolares.

Diante desse cenário, os recursos lúdicos despontam como estratégias pedagógicas potentes para tornar o processo de alfabetização mais significativo. Jogos, brincadeiras e experiências práticas permitem que as crianças aprendam de maneira ativa, engajando-se com os conteúdos por meio da experimentação e da interação. De acordo com Lima (2015), atividades lúdicas favorecem a consciência fonológica e a compreensão do sistema de escrita alfabética. Como afirma Souza (2017, p. 54), 'os jogos educativos possibilitam que a criança aprenda brincando, transformando a alfabetização em uma experiência prazerosa e eficaz'.

Os recursos lúdicos também desempenham um papel central na promoção da inclusão e no respeito à diversidade presente nas salas de aula. A alfabetização não ocorre de forma homogênea: cada criança possui seu próprio ritmo, estilo e forma de aprender. Moura (2016) destaca que práticas pedagógicas diversificadas permitem maior equidade entre os estudantes, criando oportunidades reais de aprendizagem para todos. Essa abordagem é especialmente eficaz no atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, pois favorece um ambiente acolhedor, não punitivo e que valoriza o erro como parte do processo de construção do conhecimento.

A utilização de recursos lúdicos também contribui para a construção de uma cultura de leitura no ambiente escolar. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que a alfabetização deve articular diferentes linguagens e promover práticas significativas que estimulem a leitura e a escrita de forma prazerosa e crítica.

Jogos e atividades que envolvem a formação de palavras auxiliam na ampliação do vocabulário, na fixação da ortografia e na assimilação das regras gramaticais de forma leve e prazerosa. Ao integrar essas práticas ao

cotidiano da sala de aula, a leitura e a escrita deixam de ser vistas como tarefas obrigatórias e passam a ser percebidas como experiências significativas e motivadoras (BRASIL, 2017) .

A adoção de recursos lúdicos no processo de alfabetização requer planejamento intencional e alinhamento com os objetivos pedagógicos. É imprescindível que essas práticas não sejam utilizadas apenas como momentos de descontração, mas como estratégias efetivas de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor o papel de mediar essas atividades com propósito claro, garantindo que elas contribuam para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Quando bem articuladas ao currículo, as práticas lúdicas promovem o engajamento dos alunos e favorecem a construção do conhecimento de forma ativa e significativa (BRASIL, 2017)

Essa proposta pedagógica está inserida em um movimento contemporâneo da educação brasileira que busca romper com métodos tradicionais centrados na repetição mecânica. Em vez disso, propõe-se a adoção de abordagens mais criativas, humanizadas e inclusivas, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizem a participação ativa do estudante no processo educacional (BRASIL, 2017)

Ao incorporar os recursos lúdicos às práticas de alfabetização, a escola amplia sua função para além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Como afirma Silva (2018, p. 39), 'a ludicidade é um caminho metodológico que possibilita a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir com o mundo de forma autônoma'.

O Papel dos Recursos Lúdicos no Processo de Alfabetização

O uso de recursos lúdicos no processo de alfabetização vai muito além da mera diversão e descontração do ambiente escolar. Eles são ferramentas pedagógicas poderosas, que ajudam a transformar o processo de aprendizagem da leitura e escrita em uma experiência significativa e estimulante para as crianças.

Como ressalta Lima (2015), os jogos e brincadeiras não devem ser vistos apenas como momentos recreativos, mas como estratégias metodológicas que despertam a curiosidade e potencializam a construção de saberes. Os recursos lúdicos, como jogos, atividades interativas, brincadeiras e experiências práticas, desempenham papéis importantes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A seguir, detalharemos como esses recursos podem contribuir para a alfabetização de forma eficaz e prazerosa.

Desenvolvimento Cognitivo e Emocional

Os recursos lúdicos desempenham um papel relevante no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente durante o processo de alfabetização. Moura (2016) salienta que a aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais, é fortalecida quando se articula a experiência prática com o desenvolvimento de habilidades mentais, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico.

Atividades como jogos de rimas, associação de sílabas, quebra-cabeças de palavras ou sequências de letras auxiliam na percepção fonológica e na construção de conexões entre som e grafia. Nesse sentido, Souza (2017) reforça que a prática de jogos educativos contribui não apenas para a fixação de conteúdos, mas também para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Do ponto de vista emocional, os jogos e brincadeiras criam um ambiente seguro e acolhedor, no qual o erro não é motivo de punição, mas parte do processo de aprendizagem. Essa abordagem contribui para reduzir a ansiedade e o medo de falhar, aspectos frequentemente associados ao início da alfabetização. De acordo com Silva (2018, p. 39), 'a ludicidade constitui-se em um espaço de liberdade que favorece a autoestima e o fortalecimento dos vínculos afetivos'. Ao se sentirem mais confiantes e motivadas, as crianças se envolvem de maneira mais ativa com os conteúdos, estabelecendo

vínculos positivos com a leitura e a escrita. A ludicidade, portanto, atua como facilitadora da aprendizagem, favorecendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto emocional dos estudantes (SILVA, 2018).

Contribuições para a leitura, escrita, inclusão e diversidade

Um dos maiores benefícios do uso de recursos lúdicos no contexto da alfabetização é a sua eficácia em promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma envolvente e significativa. Segundo Lima (2015), os jogos de palavras, atividades com rimas, bingo de sílabas, caça-palavras, dominós com letras e dramatizações de histórias são apenas algumas das estratégias que podem ser utilizadas para estimular o contato com a linguagem escrita. Essas atividades favorecem o reconhecimento de sons, sílabas e palavras, além de estimular a consciência fonológica, a fluência de leitura e a compreensão textual.

A leitura deixa de ser um processo mecânico e passa a ser uma experiência interativa, prazerosa e cheia de sentido. Quando a criança participa de uma brincadeira ou de um jogo que exige atenção às letras e palavras, ela está, na verdade, praticando estruturas da linguagem de forma espontânea. Essa prática contribui para a assimilação da ortografia, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da coesão textual — aspectos essenciais para a alfabetização plena. Além disso, o trabalho com histórias, fábulas, contos populares e quadrinhos pode estimular a produção textual, especialmente quando combinado a atividades como recriação de finais, escrita de personagens e construção de narrativas em grupo (LIMA, 2015).

Outro aspecto essencial é o papel dos recursos lúdicos no processo de inclusão escolar. Por sua natureza adaptável, os jogos e brincadeiras podem ser ajustados para atender alunos com diferentes necessidades, dificuldades ou transtornos de aprendizagem, como dislexia, TDAH, deficiência intelectual, deficiências sensoriais e transtornos de linguagem. A possibilidade de adaptar a linguagem, o tempo de execução, a quantidade de estímulos e até os objetivos pedagógicos de cada atividade permite uma maior equidade no processo de aprendizagem (LIMA, 2015).

Entretanto, a efetivação dessas práticas lúdicas depende diretamente das condições de trabalho docente e da organização escolar. Furtado (2002) argumenta que a administração escolar deve ser constantemente repensada para atender às demandas da educação contemporânea, de modo a oferecer ambientes adequados, recursos didáticos acessíveis e número de alunos compatível com a capacidade pedagógica do professor. Assim, a presença de turmas superlotadas representa não apenas um desafio metodológico, mas também um problema estrutural que dificulta a inclusão e a qualidade da alfabetização.

Além disso, os recursos lúdicos favorecem a criação de um ambiente menos competitivo e mais colaborativo, o que ajuda na redução de estigmas e promove a autoestima dos alunos com dificuldades. Ao participar de uma dinâmica em que o sucesso coletivo é valorizado, esses alunos sentem-se mais seguros para se expressar, explorar suas habilidades e contribuir com o grupo. Isso reforça a ideia de que a inclusão não deve ser vista apenas como a presença física dos estudantes na sala de aula, mas como uma participação ativa, efetiva e respeitada nos processos de ensino-aprendizagem (FURTADO, 2002).

Nesse sentido, é importante considerar que os próprios documentos oficiais reconhecem a relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. O Relatório de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2023, p. 12) afirma que 'as práticas pedagógicas lúdicas favorecem a participação dos estudantes, auxiliando na redução das desigualdades educacionais e no fortalecimento da aprendizagem significativa'. Essa constatação reforça a necessidade de políticas que possibilitem às escolas condições concretas para implementar tais práticas no cotidiano.

A diversidade cultural, social e cognitiva presente nas escolas exige abordagens pedagógicas que valorizem as singularidades de cada criança. A ludicidade torna-

se um caminho potente para isso, pois possibilita que cada aluno interaja com o conhecimento à sua maneira. Por meio da mediação pedagógica adequada, o professor pode transformar jogos simples em poderosas ferramentas de aprendizagem personalizada (SÃO PAULO, 2023).

Outro ponto relevante é o estímulo à aprendizagem em grupo. Atividades lúdicas em duplas ou pequenos grupos promovem o desenvolvimento da empatia, da comunicação, da escuta ativa e da cooperação. Essas competências, além de serem fundamentais para o convívio social, também impactam positivamente o desempenho acadêmico, uma vez que criam um ambiente mais harmônico e propício ao aprendizado (SÃO PAULO, 2023). Assim, os recursos lúdicos assumem múltiplas funções na alfabetização: estimulam o prazer pela leitura e escrita, garantem o acesso de todos ao currículo escolar, respeitam o ritmo individual de aprendizagem e fortalecem os vínculos sociais e emocionais dentro da sala de aula (SÃO PAULO, 2023).

O uso de recursos lúdicos na alfabetização também está fortemente relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica, competência considerada um dos melhores preditores do sucesso na leitura e escrita. Jogos que trabalham a identificação de rimas, aliterações, separação de sílabas, segmentação de palavras e associação entre fonemas e grafemas são fundamentais para que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético e avance com segurança na construção da leitura (SÃO PAULO, 2023).

Além disso, o lúdico oferece uma oportunidade única para trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula. Por meio de projetos integrados com literatura, matemática, ciências e arte, é possível criar experiências educativas mais completas, nas quais o brincar serve como elo entre diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo disso são os jogos de trilha com desafios de leitura, atividades de culinária com medidas e receitas, dramatizações de contos infantis e jogos com conteúdo geográfico e histórico adaptado à linguagem da infância (SÃO PAULO, 2023).

A abordagem lúdica também contribui significativamente para o desenvolvimento da oralidade. Durante as brincadeiras dirigidas ou livres, as crianças dialogam, negociam regras, compartilham ideias e aprendem a escutar o outro. Essas interações favorecem a ampliação do vocabulário, a construção de estruturas linguísticas mais elaboradas e o desenvolvimento da fluência verbal, aspectos que impactam diretamente na produção escrita (SÃO PAULO, 2023).

Em contextos de vulnerabilidade social, o lúdico torna-se ainda mais relevante. Muitas crianças que chegam à escola pública não tiveram acesso a brinquedos, livros ou ambientes alfabetizadores em casa. Para essas crianças, a escola é o primeiro espaço onde o brincar educativo acontece de forma intencional. Por isso, é dever da instituição garantir que o currículo inclua tempo e estrutura para atividades lúdicas que respeitem os saberes prévios dos alunos e promovam o direito de aprender com dignidade (SÃO PAULO, 2023). Cabe ao professor, nesse processo, atuar como mediador sensível e criativo, capaz de observar os interesses dos alunos e transformá-los em situações de aprendizagem. A escuta atenta da criança durante o jogo permite que o educador identifique hipóteses de escrita, dificuldades de leitura, lacunas de vocabulário e aspectos do desenvolvimento emocional que podem orientar as próximas intervenções pedagógicas.

Para tanto, é essencial que o educador tenha liberdade e respaldo para planejar essas experiências com base nas reais necessidades da turma. Muitas vezes, a rigidez curricular e a pressão por resultados padronizados impedem que o lúdico seja valorizado como estratégia legítima de ensino. Inverter essa lógica significa compreender que alfabetizar com ludicidade não é perder tempo, mas potencializar a aprendizagem com sentido e sensibilidade (SÃO PAULO, 2023).

DISCUSSÃO E PROPOSTAS

De acordo com essas teorias ,o uso de recursos lúdicos no processo de alfabetização tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa, prazerosa e inclusiva. No entanto, a aplicação sistemática dessas práticas ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais no cotidiano escolar. Entre os principais desafios estão: a ausência de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos acessíveis, o modelo tradicional de organização das salas de aula e a resistência de parte da comunidade escolar em aceitar metodologias inovadoras. A seguir, são apresentadas propostas que visam enfrentar essas dificuldades e promover uma transformação real na prática pedagógica de alfabetização por meio do uso de recursos lúdicos (SÃO PAULO, 2023).

Capacitação e Formação Continuada de Educadores

A capacitação docente é um dos pilares fundamentais para que os recursos lúdicos sejam utilizados de forma eficaz. Para Gadotti (2000), a prática educativa precisa estar vinculada à formação humana e social, o que evidencia a necessidade de preparar o professor para atuar com metodologias que unam ludicidade e intencionalidade pedagógica.

Proposta: Instituições formadoras e redes de ensino devem oferecer cursos, oficinas e encontros formativos contínuos, com foco na aplicação prática de jogos e atividades lúdicas no cotidiano da alfabetização. Esses espaços devem privilegiar a troca de experiências, a análise de casos reais e o desenvolvimento de estratégias adaptáveis às realidades locais. A valorização de boas práticas docentes também deve ser incentivada por meio de registros, relatos e portfólios pedagógicos (GADOTTI, 2000).

Criação de Ambientes Pedagógicos Dinâmicos e Integrados

Ambientes de aprendizagem organizados exclusivamente para a exposição do conteúdo e a avaliação formal limitam o uso de dinâmicas interativas. Furtado (2002) observa que a administração escolar deve criar condições estruturais que favoreçam metodologias inovadoras, incluindo espaços que possibilitem a circulação, a interação e a aprendizagem colaborativa.

Proposta: As escolas devem repensar a organização do espaço físico para favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas. Isso inclui a criação de cantos de leitura, salas temáticas, painéis interativos, uso do pátio como ambiente pedagógico e disposição flexível das carteiras. O ambiente precisa comunicar acolhimento, criatividade e possibilidades (FURTADO, 2002).

Integração de Tecnologias no Processo Lúdico de Alfabetização

Com o avanço da tecnologia, surgiram novos recursos didáticos digitais que podem enriquecer o processo de alfabetização. Souza (2017) argumenta que a inserção de recursos tecnológicos precisa estar articulada ao currículo, para que os jogos educativos digitais realmente contribuam para a construção do conhecimento e não sejam apenas uma substituição do quadro e do livro.

Proposta: É necessário garantir acesso a equipamentos e conexão à internet nas escolas públicas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. Além disso, os professores devem ser capacitados para utilizar as tecnologias de forma pedagógica, compreendendo como as ferramentas digitais podem potencializar a aprendizagem e não apenas substituir práticas analógicas (SOUZA, 2017).

Promoção de uma Educação Inclusiva com Recursos Lúdicos

A alfabetização de estudantes com deficiência ou com dificuldades específicas de aprendizagem exige metodologias diversificadas. Como enfatiza Silva (2018, p. 58), ‘a ludicidade constitui-se em um espaço de inclusão, em que cada criança pode aprender no seu ritmo, com respeito às suas singularidades’.

Proposta: Desenvolver materiais adaptados e formar professores para o uso de recursos acessíveis, como jogos com letras em braille, aplicativos com comandos por voz, imagens ampliadas, entre outros. Além disso, é necessário fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade, promova o respeito e incentive a colaboração entre os pares (SILVA, 2018).

Incentivo à Participação da Família no Processo de Alfabetização Lúdica

A participação da família é decisiva na consolidação da aprendizagem. Quando o ambiente doméstico reforça o que é trabalhado na escola de forma leve e criativa, os resultados são ampliados (BRASIL, 2017).

Proposta: Criar canais de diálogo com as famílias e propor atividades lúdicas simples que possam ser realizadas em casa, como leitura de histórias, jogos de memória com letras e palavras, brincadeiras de rima e adivinhações. Oficinas para os pais, vídeos explicativos e kits pedagógicos também são estratégias eficazes para estreitar essa relação (BRASIL, 2017).

Avaliação Contínua e Personalizada do Processo de Alfabetização

A avaliação não precisa ser apenas uma ferramenta de mensuração, mas também de promoção da aprendizagem. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que a avaliação deve ser contínua e formativa, articulada às práticas de linguagem e ao desenvolvimento de competências. Nessa mesma perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2023) destaca que a observação sistemática e o registro das experiências lúdicas favorecem o acompanhamento dos avanços individuais e coletivos.

Proposta: Utilizar registros reflexivos, observações sistemáticas, portfólios ilustrados, rodas de conversa e jogos diagnósticos como instrumentos de avaliação. Dessa forma, o professor poderá intervir de forma mais eficaz, ajustando estratégias sempre que necessário, e reconhecendo os avanços de cada criança (BRASIL, 2017).

A implementação de recursos lúdicos na alfabetização também depende de mudanças na cultura escolar. Muitas vezes, o brincar ainda é visto como uma atividade secundária, vinculada apenas ao recreio ou à educação infantil. Para que o lúdico seja efetivamente incorporado às práticas de alfabetização, é preciso que as equipes gestoras reconheçam seu valor pedagógico e incentivem a criação de projetos interdisciplinares que incluam jogos, dramatizações, desafios e outras estratégias interativas (BRASIL, 2017).

Outro aspecto importante é o envolvimento da comunidade escolar, especialmente das famílias, no fortalecimento da ludicidade como ferramenta de aprendizagem. Gadotti (2000) ressalta que a educação é um processo coletivo, que só se torna efetivo quando há participação ativa da comunidade escolar no cotidiano pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao longo deste artigo, defendeu-se a tese de que os recursos lúdicos são instrumentos pedagógicos fundamentais para qualificar o processo de alfabetização, tornando-o mais significativo, inclusivo e prazeroso. Com base em uma abordagem bibliográfica e na análise de autores como Lima (2015), Moura (2016) e Silva (2018), foi possível compreender que o lúdico vai além do brincar: ele é estratégia, metodologia e ponte para a construção do conhecimento.

Os argumentos apresentados ao longo do texto evidenciaram que jogos, brincadeiras, atividades interativas e práticas pedagógicas criativas favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Além disso, promovem a autonomia, a participação ativa e o engajamento das crianças, que passam a se reconhecer como sujeitos do próprio processo de aprendizagem. Souza (2017) destaca que práticas lúdicas bem planejadas ampliam o envolvimento e contribuem para que a alfabetização seja percebida como experiência prazerosa e eficaz.

Identificou-se também que os recursos lúdicos contribuem diretamente para a inclusão escolar e o respeito à diversidade, permitindo que alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem sejam contemplados em um ambiente mais acolhedor e estimulante. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a alfabetização deve valorizar práticas pedagógicas diversificadas, respeitando a singularidade de cada criança e garantindo o acesso equitativo ao conhecimento.

Como proposta de intervenção, sugere-se a implementação de programas de formação continuada para professores, com foco na aplicação prática das metodologias lúdicas no processo de alfabetização. É igualmente necessário investir na reorganização dos espaços escolares, no acesso a tecnologias educativas, no fortalecimento do vínculo escola-família e na avaliação contínua e personalizada por meio de instrumentos lúdicos. Furtado (2002) lembra que tais mudanças só são possíveis quando a gestão escolar garante condições estruturais e pedagógicas adequadas.

Alfabetizar com ludicidade é reconhecer a infância como fase de descobertas, movimento e encantamento. É transformar a sala de aula em um espaço de criação, diálogo e respeito às singularidades. Ao adotarmos essa perspectiva, damos um passo em direção a uma educação mais humanizada, transformadora e alinhada aos desafios do século XXI. Como afirma Gadotti (2000, p. 47), “educar é transformar a sociedade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de reinventar o seu próprio mundo”.

Por fim, é necessário reafirmar que os recursos lúdicos não substituem o ensino sistemático, mas o qualificam. Ao integrar intencionalidade pedagógica, escuta sensível e mediação ativa, o professor transforma a brincadeira em uma poderosa aliada na construção do conhecimento. Portanto, alfabetizar com ludicidade é um ato político, ético e pedagógico que reconhece a infância como um tempo de encantamento, potência e direito à aprendizagem com significado.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.bndcc.mec.gov.br. Acesso em: 9 dez. 2024.

FURTADO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e transformação: a prática educativa como formação humana.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Maria Clara de Souza. **Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização**. São Paulo: Loyola, 2015.

MOURA, Paulo Martins. **Alfabetização e ensino de línguas: teorias e práticas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Relatório de acompanhamento pedagógico** – 2023. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/relatorios. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, Ana Maria Figueiredo da. **A ludicidade na educação: teoria e prática.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SOUZA, Marcos de Almeida. **A importância dos jogos educativos na alfabetização: reflexões e práticas.** Belo Horizonte: Penso, 2017.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTRATÉGIAS PARA O PRIMEIRO ANO

EZEQUIEL SOARES VIEIRA

Graduada em Sistemas de Informação pela Faculdade Projeção DF (2005); Licenciado em Informática (R2) pela Universidade Católica de Brasília (2009); Licenciado (R2) em Matemática pela UNI FAVENI (2024); Licenciado (R2) em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Especialista em Gestão de Projetos com Ênfase em Sistemas de Informação pela Faculdade Santa Terezinha DF (2007); Especialista em Matemática pela UFPI (2024); Professor de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio – Informática na SEEDUC São Caetano do Sul - SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A introdução das tecnologias digitais no Ensino Fundamental I, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.533/2023, evidencia a necessidade de adaptação pedagógica para atender às especificidades do 1º ano, marcado por desafios como alfabetização em andamento, habilidades motoras ainda em desenvolvimento e dificuldade de concentração. A literatura aponta uma lacuna quanto à aplicação efetiva de estratégias digitais nesse nível de ensino, sobretudo diante da pouca autonomia dos alunos no uso dos recursos tecnológicos. Este estudo tem como objetivo investigar estratégias práticas que integrem ludicidade e ferramentas digitais para promover uma aprendizagem significativa e acessível a crianças em fase inicial de escolarização. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores como Piaget, Vygotsky e Freud, além da análise de jogos e plataformas educativas como GCompris, ABC do Bita e EduEdu. Os dados analisados revelam que a utilização planejada de jogos educativos digitais demonstra potencial para estimular três aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil: a capacidade de concentração, o aprimoramento de habilidades motoras refinadas e uma progressiva adaptação ao universo tecnológico. Conclui-se que a mediação pedagógica é fundamental para integrar a tecnologia ao ensino, respeitando o desenvolvimento infantil e promovendo a inclusão digital desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Educação Digital; Ensino Fundamental I; Alfabetização Digital.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade, marcada pela ubiquidade das tecnologias digitais, impõe transformações profundas à educação básica. No Brasil, essa exigência se materializa em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 14.533/2023, que institui a educação digital como direito fundamental e dever institucional das escolas, definindo-a como "eixo estratégico para a inserção crítica e criativa das tecnologias em todos os níveis educacionais" (BRASIL, 2023).

No entanto, a implementação deste paradigma no primeiro ano do ensino fundamental enfrenta desafios singulares. Crianças em fase de alfabetização (6-7 anos) apresentam desenvolvimento motor e cognitivo em consolidação, com limitações como a escrita incipiente do próprio nome e a coordenação motora fina ainda insuficiente para operar dispositivos digitais com autonomia (CARVALHO; SANTANA, 2020).

Essa dualidade – entre a urgência da formação digital e as especificidades do desenvolvimento infantil – demanda abordagens pedagógicas que harmonizem três dimensões essenciais: (1) a adequação às capacidades etárias, (2) a manutenção do lúdico como eixo metodológico e (3) a efetiva aquisição das competências digitais previstas na BNCC.

Este estudo propõe-se a investigar estratégias para superar esse tríplice desafio, com o objetivo central de subsidiar docentes na construção de práticas que:

- Adaptem-se ao estágio psicomotor típico da faixa etária;
- Preservem a dimensão lúdica como vetor de engajamento;
- Assegurem a aprendizagem significativa dos conceitos digitais básicos.

A relevância da pesquisa reside na necessidade premente de evitar que a incorporação das tecnologias – ainda que amparada por legislação – ocorra de forma mecânica ou traumática, gerando lacunas cognitivas em fase crucial do desenvolvimento.

Como equilibrar a alfabetização tradicional com a alfabetização digital? De que modo conciliar telas e lápis, toques na tela e traços no papel? Estas são questões que exigem respostas pedagógicas urgentes, sob risco de converter um direito educacional em mais um fator de desigualdade.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I:

ESTRATÉGIAS PARA O PRIMEIRO ANO

A compreensão das bases teóricas que sustentam a introdução da tecnologia na educação infantil é essencial para justificar a abordagem adotada neste estudo. A seguir, serão discutidos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e à integração das tecnologias digitais nesse processo.

Desenvolvimento Infantil e o Uso das Tecnologias Digitais

A compreensão das capacidades cognitivas e motoras de crianças no primeiro ano do ensino fundamental é ancorada em contribuições clássicas da psicologia do desenvolvimento.

Segundo Jean Piaget, por volta dos 6 a 7 anos de idade, as crianças entram em uma fase do desenvolvimento cognitivo conhecida como estágio das operações concretas.

Nessa etapa, elas aprendem principalmente através do contato direto com o mundo ao seu redor, manipulando objetos e vivenciando situações concretas que facilitam a construção do conhecimento (PIAGET, 1978).

Esse pressuposto implica que a educação digital para essa faixa etária deve privilegiar atividades práticas e manipulativas, evitando abstrações prematuras.

De forma complementar, Lev Vygotsky (2007) ressalta a importância das interações sociais e da mediação do professor no processo de aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento da criança acontece dentro da chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um espaço em que o educador desempenha um papel fundamental ao ajudar o aluno a avançar do que já é capaz de fazer sozinho para aquilo que pode realizar com orientação e apoio (VYGOTSKY, 2007, p. 56-58).

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem servir como ferramentas culturais de mediação, desde que adaptadas ao repertório infantil. Ainda na perspectiva psicológica, Sigmund Freud chama atenção para a importância do lúdico como via de expressão e assimilação de conhecimentos na infância (FREUD, 1976).

Esse aspecto reforça a necessidade de integrar elementos lúdicos às práticas de educação digital, alinhando-se às características emocionais e afetivas típicas da idade.

A Educação Digital e as Diretrizes Curriculares

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a inclusão das tecnologias digitais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando, na Competência Geral 5, a importância do uso crítico, ético e reflexivo dessas ferramentas. A BNCC propõe que as tecnologias sejam usadas para ampliar as experiências de aprendizagem, sobretudo nas áreas de linguagem, matemática e ciências.

Apesar dessa diretriz, há um descompasso entre o que é previsto no currículo e o que é efetivamente aplicado em sala de aula. Muitos professores relatam falta de preparo para integrar as tecnologias de forma significativa, o que evidencia um problema estrutural que envolve tanto a formação docente quanto a infraestrutura escolar.

Com o intuito de fortalecer essa integração, a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), define três eixos principais: inclusão digital, educação digital escolar e capacitação para o mercado de trabalho. Para o ensino básico, a lei reforça a necessidade de formação continuada de professores e de garantir condições técnicas adequadas nas escolas.

No entanto, dificuldades como a falta de conectividade e de equipamentos persistem. Sem investimentos e capacitações adequadas, a efetivação das propostas da BNCC e da PNED pode permanecer distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em diferentes procedimentos metodológicos que visam compreender de maneira aprofundada a relação entre o desenvolvimento infantil e a educação digital.

Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica voltada ao estudo do desenvolvimento infantil e das práticas relacionadas à educação digital, com o objetivo de embasar teoricamente a análise. Além disso, será feita a análise de documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 14.533/2023, que orientam as diretrizes da educação no Brasil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Entre os recursos utilizados, o aplicativo *ABC do Bita* destaca-se como uma ferramenta lúdica que contribui significativamente para o processo de alfabetização digital. A seguir, será apresentado um panorama sobre seu desenvolvimento, funcionamento e aplicação pedagógica.

Dificuldades Práticas no Ensino da Educação Digital no 1º Ano

Ao discutir as limitações de abordagens pedagógicas que desconsideram a dimensão social da aprendizagem, Vygotsky (2007) critica a ênfase em determinar idades mínimas para certos conteúdos escolares, alertando para os riscos do ensino precoce sem a devida mediação:

> [...] Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez (VYGOTSKY, 2007, p. 54).

O ensino da educação digital no primeiro ano do ensino fundamental enfrenta diversos desafios práticos, principalmente em razão das características do desenvolvimento infantil. Muitas crianças ainda estão em processo de alfabetização e não dominam plenamente a leitura e a escrita

Vygotsky (2007, p. 70) observa que, no contexto escolar, a escrita costuma ser imposta de maneira externa, sem levar em conta as necessidades naturais do desenvolvimento da criança e que "o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial". o que revela a dificuldade de exigir domínio de uma capacidade ainda em construção.

Além disso, a manipulação de equipamentos tecnológicos requer o uso de habilidades motoras finas, que ainda estão em processo de desenvolvimento nessa faixa etária. Vygotsky (2007) destaca que, historicamente, a psicologia tem considerado atividades como a escrita – e, por analogia, o uso de tecnologias digitais – como tarefas que envolvem uma complexa coordenação motora, o que reforça os desafios enfrentados pelas crianças nesse período.

Essa limitação também é evidenciada na teoria de Piaget, que compreende que, nesse estágio, a inteligência da criança é predominantemente sensório-motora, ou seja, baseada em ações concretas e manipulação direta de objetos, e não em operações simbólicas mais refinadas: "[. . .] uma inteligência prática, sustentada pela manipulação de objetos concretos e pela percepção destes objetos enquanto estão presentes à mente" (PIAGET, 2011 apud GOMES; GHEDIN, s.d., p. 4).

Outro obstáculo recorrente é a dificuldade de concentração. Crianças pequenas tendem a interromper suas atividades diante de tarefas desafiadoras ou que exigem atenção prolongada.

Vygotsky (2007, p. 66) observa que, ao se deparar com dificuldades, a criança costuma parar a ação e buscar auxílio externo, o que evidencia sua limitação em manter o foco de forma autônoma.

Além disso, o uso de tecnologias digitais pressupõe certos cuidados e responsabilidades com os equipamentos — algo que, nessa idade, não é intuitivo. Como destaca Vygotsky (2007, p. 32), mesmo com instruções, as crianças "não eram capazes de usar esses estímulos externos para organizar o próprio comportamento", reforçando a necessidade de uma mediação ativa e sensível por parte dos educadores.

Além dos desafios de infraestrutura, muitos professores — mesmo reconhecendo o valor pedagógico das tecnologias — relatam dificuldades em aproveitar todo o potencial dessas ferramentas. Como destacam

estudos na área (LEECH, 2010 apud CARVALHO; SANTANA, 2020), a formação insuficiente cria uma barreira invisível: eles enxergam as possibilidades, mas não conseguem traduzi-las na prática cotidiana.

Diante disso, superar tais barreiras exige políticas públicas efetivas, investimentos estruturais e uma formação docente que contemple as especificidades do desenvolvimento infantil e a integração consciente das tecnologias digitais ao processo pedagógico.

Estratégias e Recursos Tecnológicos para Superar os Desafios

O ensino de educação digital no 1º ano do ensino fundamental é marcado por uma série de desafios como alfabetização em andamento, coordenação motora fina imatura, dificuldade de concentração e uso inadequado dos dispositivos.

Diante desses obstáculos, surge a pergunta: como podemos transformar esses desafios em oportunidades de aprendizado eficaz? Este capítulo busca responder a essa pergunta, apresentando estratégias inovadoras que integram tecnologias digitais com práticas lúdicas, visando a superar os obstáculos e promover o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças.

Segundo Ferreira (2025, p. 7), as reflexões indicam que, no contexto da mediação pedagógica, o uso das tecnologias digitais potencializa a atuação do docente, conferindo-lhe um papel central na efetivação das aprendizagens pelos estudantes.

Aplicativo Interativo ABC do Bita

Entre os recursos tecnológicos utilizados na alfabetização digital, destaca-se o aplicativo *ABC do Bita*, desenvolvido por uma equipe de pedagogos, ilustradores e desenvolvedores com foco na aprendizagem inicial das letras.

O propósito é proporcionar uma experiência educativa que, por meio de atividades interativas, favoreça o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor da criança, incentivando a exploração de sons, imagens e traços de maneira integrada e significativa.

O aplicativo apresenta cada letra do alfabeto por meio de animações coloridas, músicas temáticas e minijogos, estimulando a associação entre grafia e som. Por exemplo, ao traçar a letra "A", surge um avião animado acompanhado de uma canção, o que reforça o aprendizado de maneira envolvente.

O *ABC do Bita* é um aplicativo educativo voltado para o aprendizado do alfabeto, disponível para dispositivos iOS e Android. Por meio de uma abordagem lúdica, ele ajuda as crianças a reconhecerem as letras e associarem cada uma delas a palavras e imagens. Vale destacar que, na versão gratuita, o conteúdo está disponível apenas até a letra “G”. A pedagógica é relevante para estimular a participação ativa dos alunos em fase de alfabetização.

A utilização de tecnologias digitais na alfabetização do 1º ano traz benefícios importantes. Observou-se que o uso de aplicativos como o *ABC do Bita* favorece o reconhecimento de letras em caixa alta, amplia o repertório visual e estimula a motricidade fina ao exigir traçados precisos na tela.

Além disso, o *feedback* sonoro e visual aumenta o engajamento e a concentração dos alunos. Entre as possibilidades de aplicação pedagógica, destacam-se o uso de tablets acompanhados de canetas stylus, que favorecem o desenvolvimento do controle motor ao simular os movimentos da escrita manual, e a prática da digitação de letras por meio de editores de texto, com uso de fontes ampliadas e coloridas; e atividades complementares que conectam o aprendizado digital ao físico, Como copiar no caderno as letras praticadas no aplicativo e encontrar objetos na sala que tenham a mesma letra inicial.

Aplicativo GCompris

O GCompris é um software educacional gratuito que oferece diversas atividades interativas para crianças de 2 a 10 anos. Ele contempla jogos que desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e lógicas, como atividades de memória, coordenação motora, noções de tempo, alfabetização e matemática básica.

A integração de ferramentas digitais no ensino do 1º ano visa desenvolver tanto competências motoras quanto cognitivas. Atividades como "clique nos blocos" aprimoram a precisão no uso do mouse, enquanto "ligue os

pontos" estimula a coordenação olho-mão, essencial para a escrita. Já os quebra-cabeças digitais favorecem o raciocínio lógico e a paciência.

Entre os benefícios observados, destacam-se o aprimoramento da motricidade fina, através de jogos de arrastar e traçar, e a atenção sustentada, com atividades cronometradas que exigem foco.

A aplicação em sala de aula deve seguir uma progressão adaptativa: começando com cliques simples para alunos com maior dificuldade motora e avançando para tarefas mais complexas, como puzzles de múltiplas peças.

Um exemplo prático foi o caso de uma criança que, após 14 dias de prática diária, conseguiu realizar com sucesso a atividade de ligar pontos, demonstrando os efeitos positivos dessas estratégias no desenvolvimento infantil.

Plataforma EduEdu

A EduEdu é uma plataforma digital brasileira que oferece recursos educacionais interativos voltados à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com foco em alfabetização e letramento digital, a plataforma disponibiliza jogos, vídeos, histórias interativas e propostas de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula ou em casa.

A plataforma *EduEdu* oferece recursos voltados para a personalização da alfabetização, com destaque para duas funcionalidades principais: uma avaliação inicial automatizada, que identifica lacunas específicas (ex.: dificuldade no reconhecimento de vogais), e a geração de atividades personalizadas, como jogos digitais ou fichas impressas adaptadas ao nível de cada aluno.

Entre os benefícios observados estão o custo-benefício, ao permitir o uso combinado de recursos digitais e materiais físicos, e o monitoramento em tempo real, que auxilia o professor a ajustar suas estratégias pedagógicas. Um exemplo prático é o caso de João, aluno que, após três semanas de uso da plataforma, passou de não reconhecer consoantes a formar palavras simples como "casa". A ideia é mesclar jogos digitais com atividades manuais, como pintar letras ou formar palavras com letras móveis.

Outros aplicativos Educativos de Digitação e Formatação de Letras

Jogos voltados para o treino da digitação e do traçado das letras, como os disponíveis em sites como Ludo Educativo, Digicade ou Typing Club Kids, podem ser aliados importantes no desenvolvimento da coordenação motora fina.

Entre as plataformas digitais indicadas para o desenvolvimento da alfabetização digital estão o Type Kids, que ensina digitação por meio de jogos e histórias interativas (como alimentar um peixe ao apertar a tecla "F"), e o módulo de traçado da EduEdu, que oferece feedback tátil e sonoro ao detectar erros.

Essas ferramentas promovem a consciência tecnológica, ensinando o uso adequado do teclado e do toque, além de estimular a atenção e a concentração por meio de recompensas visuais e sonoras. Estratégias colaborativas, como atividades em duplas, nas quais uma criança dita a letra e a outra digital, fortalecem a cooperação entre os alunos. Um exemplo prático foi o caso de uma aluna que, após utilizar o aplicativo, passou de pressionar as teclas com força excessiva a digitar seu nome com precisão.

RESULTADOS E RECOMENDAÇÕES

A presente seção apresenta os principais resultados obtidos com a análise das estratégias adotadas, bem como recomendações voltadas a educadores e gestores escolares, com o intuito de qualificar a prática pedagógica e promover uma integração mais efetiva das tecnologias no ensino fundamental.

PRINCIPAIS RESULTADOS E PERCEPÇÕES

As estratégias apresentadas neste estudo aliam diversão e aprendizado, atuando sobre múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. A seguir, destacam-se os principais resultados observados com a utilização dos recursos digitais:

a) alfabetização - aplicativos como o *ABC do Bita* e a plataforma *EduEdu* reforçam o reconhecimento e o uso de letras e palavras,

contribuindo para o processo de alfabetização inicial (ver site).

b) coordenação motora fina - Recursos como o *GCompris* e os jogos de digitação promovem o desenvolvimento da precisão e do controle motor, habilidades fundamentais nessa fase (ver site)

c) consciência digital - Atividades realizadas em duplas e tarefas impressas complementam o uso de telas, promovendo o cuidado com os dispositivos e a construção de atitudes responsáveis diante da tecnologia.

Recomendações Finais aos Educadores e Gestores

Com base nos resultados observados, algumas recomendações podem ser direcionadas tanto aos educadores, quanto aos gestores escolares, visando à implementação mais efetiva da educação digital no primeiro ano do ensino fundamental.

Aos Educadores

Os professores têm papel central na mediação pedagógica do uso das tecnologias digitais. Abaixo, algumas orientações práticas para o trabalho em sala de aula:

a) Utilizar telas sensíveis ao toque com alunos que apresentam dificuldades motoras, evitando o uso precoce de dispositivos como o mouse, que exigem maior coordenação;

b) Monitorar o progresso dos alunos com ferramentas que permitam acompanhamento pedagógico, como os relatórios automáticos oferecidos por plataformas educativas;

c) Integrar recursos digitais e analógicos, promovendo atividades que alternam entre o uso da tecnologia e materiais concretos, ampliando os estímulos sensoriais e cognitivos;

d) Criar ambientes digitais seguros e acessíveis, com elementos visuais atraentes, botões grandes e comandos intuitivos, respeitando o nível de desenvolvimento da criança;

e) Atuar como mediador ativo, orientando o uso das tecnologias com intencionalidade pedagógica, alinhando os objetivos didáticos com as experiências digitais.

Aos gestores escolares

Os gestores são responsáveis por criar as condições institucionais e materiais para que a educação digital seja viável e efetiva. Recomendam-se as seguintes ações:

a. garantir infraestrutura mínima necessária, incluindo acesso à internet, dispositivos em quantidade adequada e manutenção periódica dos equipamentos;

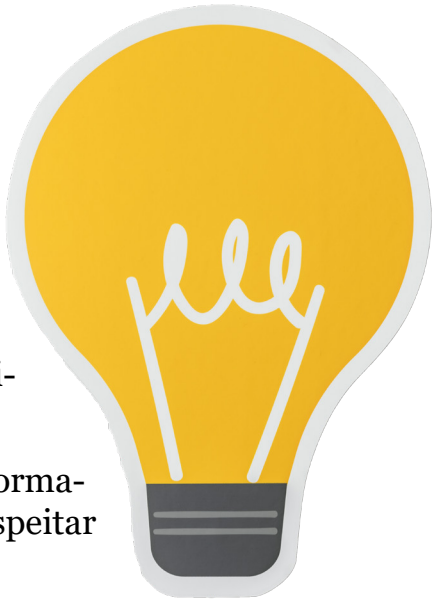
b. incentivar e viabilizar a formação continuada dos professores, com foco no uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

c. elaborar cronogramas flexíveis e realistas para o uso dos laboratórios de informática ou equipamentos móveis, considerando a rotina das turmas e o tempo de adaptação das crianças;

d. fomentar a cultura digital institucional, incentivando a troca de experiências entre professores, a experimentação de novas ferramentas e o uso criativo das tecnologias;

e. estabelecer políticas de uso seguro e ético da tecnologia, promovendo junto à comunidade escolar uma reflexão sobre os direitos digitais das crianças, a segurança online e o papel da escola na formação digital cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A implementação da educação digital no primeiro ano do ensino fundamental é um desafio que exige sensibilidade pedagógica, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e suporte institucional.

Não basta apenas oferecer equipamentos: é necessário investir na formação docente, adaptar os conteúdos às necessidades das crianças e respeitar seu tempo e ritmo de aprendizagem.

Ao considerar contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Freud e Papert, torna-se possível construir caminhos que valorizem a tecnologia como aliada do brincar, da curiosidade e da construção do conhecimento.

A presença das tecnologias digitais na escola deve ser mediada com intencionalidade e planejamento, garantindo que seu uso seja inclusivo, ético e significativo.

Assim, com mediação qualificada e apoio institucional, a educação digital pode se transformar em uma experiência rica desde os primeiros anos escolares, preparando as crianças não apenas para o domínio técnico das ferramentas, mas para uma participação crítica e criativa no mundo digital do século XXI.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

CARVALHO, J. M.; SANTANA, E. M. **Desafios da inserção de tecnologias digitais no primeiro ano do ensino fundamental**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e213324, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469849142. Acesso em: 13 jun. 2025.

EDUEDU. EduEdu – **Alfabetização Infantil**. Instituto ABCD, 2020. Disponível em: https://www.eduedu.com.br/. Acesso em: 08 jun. 2025.

FERREIRA, Taiane Barbosa. **Mediação pedagógica por tecnologias digitais**. Mestranda, UFBA, [s.d.]. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10271/75/74.pdf (ou repositório da UFBA). Acesso em: 8 jun. 2025.

GCOMPRIS. Screenshots. [S.l.], 2025. Disponível em: https://www.gcompris.net/screenshots-en.html. Acesso em: 8 jun. 2025.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Artmed, 1980.

ROUDINESCO, **Élisabeth. Sigmund Freud: Em sua época e em nosso tempo**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

TYPE KIDS. **The Most Fun Typing Course for Kids**. . [S.l.], 2025 Disponível em: https://www.typekids.com/. Acesso em: 08 jun. 2025.

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE (UniCV). **Manual de Normas para Trabalhos Acadêmicos**. Praia: UniCV, 2023. Disponível em: https://unicv.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/Manual_de_Normas_2023.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

USP. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget** [recurso eletrônico]. São Paulo: Universidade de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod_resource/content/1/O%20DESENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/79739855/A_Forma%C3%A7%C3%A3o_Social_Da_Mente. Acesso em: 8 jun. 2025.

ZOUAIN, Cassiana; **O brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças**. Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v. 20, n. 1, p. 270, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5754. Acesso em: 8 jun. 2025.



O BRINCAR NO SEU CONTEXTO PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA CUNHA SOARES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Guilherme Henrique Pinto.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O brincar é uma necessidade humana é um direito fundamental da infância, sendo também uma linguagem por meio da qual a criança se comunica, expressa sentimentos, constrói saberes e se relaciona com o mundo ao seu redor. Este estudo tem como objetivo analisar como o brincar pode ser articulado ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando as diretrizes do Currículo da Cidade (2021) e os contextos nos quais as crianças estão inseridas. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Oliveira (2000), que compreende o brincar como uma das formas mais complexas de comunicação da criança com o mundo, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Os estudos apontam que, embora o brincar ocorra espontaneamente, ele também precisa ser incentivado, orientado e intencionalmente planejado pelo professor. Ao criar contextos que favoreçam o brincar, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. O brincar, quando mediado pedagogicamente, potencializa aprendizagens e permite que a criança avance em suas capacidades de imaginar, interagir e construir significados. Assim, o ato de brincar e o ato de educar não se separam na prática da Educação Infantil, mas se complementam como caminhos para a formação do sujeito.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A presença da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil desperta reflexões importantes sobre o papel do professor na mediação das experiências lúdicas. Em um contexto onde o brincar é reconhecido como eixo central das práticas pedagógicas, torna-se necessário compreender como o educador organiza, propõe e interage com as crianças durante essas vivências.

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e reforça a importância de práticas intencionais que respeitem o tempo, os interesses e as expressões das crianças.

Investigar como se dá essa articulação entre o brincar e o educar é essencial para qualificar as ações docentes e garantir experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral.

Ao observar o ambiente escolar e os modos como a brincadeira acontece, é possível perceber que, muitas vezes, ela ainda é tratada como um momento separado do processo de aprendizagem, quando, na verdade, é por meio dela que a criança constrói sentidos, elabora hipóteses, interage e aprende.

A necessidade de aprofundar esse olhar parte do reconhecimento de que o brincar é uma forma legítima de conhecimento, expressão e relação com o mundo. Valorizar essa prática é, portanto, uma forma de respeitar os direitos de aprendizagem das crianças e de promover sua formação de maneira mais completa, integrada e humana.

Além disso, compreender as intervenções do professor durante a brincadeira, bem como os efeitos do brincar livre no desenvolvimento infantil, contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis, potentes e fundamentadas.

Essa reflexão se ancora em referenciais como o Currículo da Cidade – Educação Infantil e o RCNEI, que defendem a centralidade do brincar como experiência de aprendizagem e como direito da criança. Assim, este estudo pretende contribuir com a valorização dessa abordagem e fortalecer a prática docente que reconhece no brincar um território fértil para o educar.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se restringiu apenas na pesquisa bibliográfica, para que fosse respondido o problema em questão e alcançássemos os objetivos pautados, à pesquisa se deu de forma exploratória, pois o objetivo deste trabalho é analisar a importância do brincar no contexto.

Neste sentido concordamos com Gil (2002):

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002 p. 41).

A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir de materiais já publicados, tais como livros, artigos de periódicos e Internet.

Segundo discorre Gil (2002):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002 p. 44).

Segundo o autor citado acima, este explica de forma clara a função de cada material utilizado ao decorrer de nossa pesquisa. Portanto segundo Gil (2002):

> Os principais livros de referência informativa são: dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques. Os livros de referência remissiva podem ser globalmente designados como catálogos. São constituídos por uma lista ordenada das obras de uma coleção pública ou privada. Há vários tipos de catálogos, que podem ser classificados de acordo com o critério de disposição de seus elementos; os tipos mais importantes são: alfabético por autores, alfabético por assunto e sistemático. Neste último, as obras são ordenadas segundo as referências lógicas de seu conteúdo. Publicações periódicas são aquelas editadas em fascículos, em intervalos regulares ou irregulares, com a colaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. Estas últimas representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas. Enquanto a matéria dos jornais se caracteriza principalmente pela rapidez, a das revistas tende a ser muito mais profunda e mais bem elaborada (GIL, 2002 p. 45).

A pesquisa não tem a finalidade de responder a problemática com embasamento estatístico, mas de maneira qualitativa, é a que trabalha com dados que não podem ou não tem como serem medidos, como por exemplo: crenças, valores, atitudes, situações.

Assim, segundo Dantas (2011),

> A pesquisa qualitativa tem caráter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneiras espontâneas. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. É uma pesquisa indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de

> padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos (DANTAS, 2011, p.2).

Sendo assim, esperamos contribuir no bojo do ramo acadêmico ao término desta pesquisa e responder de maneira cabal as inquietações que serviram de pano de fundo para respondermos ao problema proposto, de como as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criança enquanto enquadrada na Educação Infantil.

BREVE HISTÓRICO SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Ao longo da história a visão que a sociedade tem sobre a criança e a infância foi sendo modificada com o passar dos anos. Nesta seção, contextualizamos de maneira sucinta quais foram os olhares que sucederam para o indivíduo, enquanto infante, em séculos anteriores e qual é o olhar que nós temos agora neste período da história. Pois, em séculos anteriores, sabemos que era comum dissociar, criança da infância, no entanto esses conceitos se completam em sentido cultural e histórico, porque enquanto a criança faz parte de determinada sociedade, também se constitui dentro dela, fazendo com que haja mudanças e quebras de paradigmas, conquistando também seus direitos, como cidadãos peculiares que precisam de cuidados específicos.

Segundo ARIÈS (1981, p. 54) “os homens dos séculos (X- XI) não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”. Compreendemos que a constituição de criança sempre existiu, pois, esta fase é intrinsecamente humana, todos nós nascemos, crescemos e nos tornamos adultos, porém a visão de infância com todas as suas especificidades é algo construído ao longo da história.

Segundo MAIA (2012, p.15) “a criança sempre existiu, mas constata-se que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII”. Segundo a autora citada acima o sentimento que engloba a infância ocorreu durante os séculos XVII e XVIII, sendo assim concordamos com a seguinte afirmação:

> [...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47 apud MAIA, 2012, p. 16).

Com isso, os primórdios a evidenciar à infância foram os europeus, conforme a sociedade foi mudando e também suas relações comerciais e sociais. Neste processo houveram três mudanças significativas, que foi a formação de uma escola voltada para as crianças, separando-as dos adultos, a confecção de brinquedos voltados para o público infantil gozar de sua infância e o terceiro ponto foi o sentimento de família, que também contribuiu para que a sociedade enxergasse a infância como algo sendo uma fase de descobertas, dócil e singular.

Sendo assim, de acordo com MAIA (2012),

> [...] foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família (MAIA, 2012 p. 17).

Outra vertente da sociedade que houve a necessidade de ser repensada foi a instituição escolar. Na Idade Média era comum as escolas, que eram frequentadas comumente por clérigos, misturarem as idades, não havendo uma pedagogia específica voltada aos pequenos, mas foi a partir do século XVIII que os estabelecimentos de ensino passaram a se modernizar, repensando numa educação apartada dos adultos e fundamentada, ainda que paulatinamente nas crianças.

Assim, segundo Áries (1981),

> [...]como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII [...] (ARIÈS, 1981, p. 165).

Ainda segundo Áries (1981)

> Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores (ÁRIES, 1981, 170).

Outra vertente que gostaríamos de pautar é a visão que séculos anteriores tinham da criança como sendo um adulto em miniatura. De fato, a sociedade era voltada, única e exclusivamente, aos adultos. As brincadeiras, jogos, arte e até mesmo as roupas eram de propriedade dos adultos, sendo comum vermos em obras datadas da Idade Medieval crianças adultizadas.

Segundo Áries (1981),

> [...] pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (ÁRIES, 1981, p. 69).

Ainda falando sobre arte, mas agora voltando nossos olhares para os jogos e brincadeiras, estas atividades também não tinham relação apenas com as crianças, pois como retrata Pieter Bruegel em seu quadro *Jogos Infantis,* do ano de 1560, vemos que as brincadeiras e jogos representados nessa tela são desenvolvidas apenas por pessoas adultas. Por volta de 1600, as crianças brincavam com as mesmas brincadeiras dos adultos, independente se fosse uma brincadeira salutar ou não, como afirma Áries (1981):

> Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuou e desapareceu. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos (ARIÉS, 1981, p. 92).

Em nosso atual momento histórico, mais especificamente na sociedade brasileira, os direitos das crianças foram conquistados a partir do dia 13 de julho de 1990, com a criação da Lei 8069, titulada como sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em um de seus artigos garantem o direito a brincar e se desenvolver integralmente, como sendo uma expressão peculiarmente das crianças, diferentemente como ocorria em séculos anteriores, que as crianças faziam uso dessa expressão com outros adultos, livre de um olhar pedagógico.

Há também a criação de outros documentos que respaldam a educação dos infantes como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, entre outros documentos e diretrizes que abordaremos de uma maneira crítica nos próximos capítulos desta obra.

CONCEITUANDO BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Através da brincadeira é que os conteúdos da Educação Infantil são trabalhados, é neste momento que a criança constrói sua visão de mundo, constrói conceitos e forma personalidade, por meio das relações com o outro, com o meio e com os objetos. Por isso a importância de se repensar a prática pedagógica quanto educador, pois as crianças pequenas necessitam de olhares aprimorados, diferenciados e atentos para serem percebidas, pois é na brincadeira que as

crianças, de fato aprendem. Assim, de acordo com Andrade e Marques (2003):

> Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência (ANDRADE; MARQUES, 2003 apud KOLLING, 2011, p. 136).

De acordo com OLIVEIRA (1995, p. 36), "no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende; objetivo e significado". A partir deste pensamento é plausível que o educador que lida com os pequenos precisa ter claro que o brincar vai além do simples fato de estar com um objeto, mas que aquela ação necessita ser planejada, pensando em seu espaço, tempo, material, intervenções e ser observador, afinal tanto o brinquedo quanto a brincadeira fazem parte da Educação Infantil sendo a ferramenta principal para o desenvolvimento da criança.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998),

> Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, cabe neste capítulo diferenciarmos o que de fato é brinquedo e brincadeira. Brinquedo é a materialidade de um objeto que tem a finalidade lúdica para a criança, como no caso de bonecos, carrinhos, pipas etc., mas há dois tipos de brinquedos: estruturados e não-estruturados. Brinquedos estruturados são aqueles fabricados pelas indústrias, como por exemplo, bola, peteca, pião etc.

Os brinquedos não-estruturados são objetos que só se materializam como brinquedo dentro de um contexto, na imaginação da criança, como por exemplo, uma caneta que vira um avião, um lápis que vira uma espada Segundo Kishimoto (1996),

> [...] o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. (KISHIMOTO 1996, p. 108).

A função do brinquedo está intimamente ligada ao imaginário da criança, que esta pode manipular o objeto, recriando o mundo do adulto, como afirma Kishimoto (1996)

> Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos. [...] O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. Quais as imagens que o adulto introduz nos brinquedos que cria? Elas variam de acordo com a cultura do adulto (KISHIMOTO, 1996, p. 109).

No que tange às brincadeiras, este fenômeno ocorre de acordo com cada sociedade, onde as brincadeiras podem variar. As brincadeiras são atividades estruturadas, que ora tem regras inflexíveis, ou bem maleáveis, como na brincadeira de faz-de-conta, onde as crianças podem incluir outros personagens de acordo com seu bel prazer. Com isso concordamos com a seguinte afirmação de Kishimoto (1996):

> A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta

> em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira. Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira (KISHIMOTO, 1996, p. 113).

Entendemos, portanto, que a crianças ao brincar com o brinquedo ou com qualquer outro objeto, está na verdade interagindo com o mundo, expondo suas potencialidades, seus desejos, criando e recriando cultura,

De acordo com Kramer (2006),

> A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhe é contemporânea (de seu tempo). Nesse 'refazer' reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. [...] As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetivos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos (KRAMER, 2006 apud KOLLING, 2011, p. 139).

Finalizamos, esta seção com a ressalva que faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que discorre sobre a educação infantil como sendo um espaço com a "finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. " Partindo desta afirmação é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, enquanto um sujeito de direitos e dentro do espaço da Educação Infantil, ter a possibilidade de se expressar em suas múltiplas linguagens, fazendo uso da brincadeira dirigida, no bojo de seu aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, foi um importante documento para servir de referência para educadores, gestores, e espaços da Educação Infantil que se embasam e fomentam em sua proposta pedagógica. Este documento foi produzido pela gestão do então Excelentíssimo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1998, dois anos após ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996.

Esta compilação está disposta em três volumes que se completam sucessivamente. O primeiro volume vem com o título "Introdução", o segundo "Formação Pessoal e Social" e o terceiro e último volume com o título de "Conhecimento de Mundo". De acordo com a carta ao professor os três volumes deste documento estão organizados da seguinte forma (1998):

> Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. • Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, p.7). Grifos do autor.

No que tange o ato de brincar, o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), retrata este fenômeno como sendo uma atividade inerentemente da criança, que por meio da riqueza e diversidade que ocorrem as brincadeiras.

A brincadeira é uma linguagem da criança, uma forma dela se expressar ante o mundo, ela se apropria da realidade que vive e a transforma por meio da brincadeira, fazendo uso de sua capacidade de imaginar e recriar, expondo suas emoções e suas ideias,

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo
>
> essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Então, podemos inferir que quando a criança está brincando, ela acredita que pode transformar os objetos de acordo com sua imaginação, atribuindo-lhes novos significados. Na brincadeira, também podemos afirmar que contribui na formação da criança e em sua autoestima, podendo interiorizar determinado modelo de adulto, em determinado grupo social, como afirma o RCNEI (1998).

> A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Além de contribuir na autoestima da criança e em sua formação, a brincadeira tem a função de expor determinado conhecimento prévio do infante. Ele tem a capacidade de imitar situações que vivenciou no seu cotidiano, que em sua família, na escola ou até mesmo algo que viu na televisão. Ainda, de acordo com s Referencial Curriculares nacionais para Educação Infantil (1998),

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27-8).

Portanto, para que a criança desenvolva o brincar ela primeiramente precisa obter um conhecimento prévio de determinada situação e então o transforma, e recria de acordo com a brincadeira. O brincar implica o uso de matérias diversas, situações, a linguagem oral e gestual, movimento, imaginação, além de conteúdos sociais e o uso de regras que contribuem para a formação integral da criança,

> O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente

> da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998, p. 28).

No que diz respeito ao papel do professor, este tem a função de escolher e disponibilizar os materiais para que as crianças possam fazer uso e brincarem, e ao mesmo tempo aprenderem determinado conteúdo, implícito, quando a brincadeira é dirigida pelo educador. Ele também tem a função de observar e registrar atentamente como as crianças estão se desenvolvendo por meio dessa linguagem, que é o ato de brincar e todas as suas implicações, como afirma o RCNEI (1998),

> É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p. 28).

Ainda sobre o RCNEI (1998), "A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (BRASIL, 1998, p. 29). Com isso, é preponderantemente importante a visão atenta, junto com registro, o professor olhar criticamente para o ato de brincar quando esta é dirigida e imbricada com conteúdo que será útil na formação da criança e integrante da sociedade.

No volume II do RCNEI aborda o sobre a formação social e pessoal da criança, onde segundo BRASIL, (1998) o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia". O segundo volume discorre sobre o papel da brincadeira no amadurecimento de várias competências como, atenção, imaginação, socialização e as regras que lhes serão úteis para viver em sociedade enquanto adultos.

Uma das brincadeiras que este volume aborda é o "brincar de faz-de-conta", que segundo o RCNEI, oportuniza às crianças à aprenderem mais sobre os papéis que os adultos desenvolvem na sociedade, como por exemplo ao observar o trabalho de um motorista, as crianças poderão brincar de levar os passageiros de ônibus, observando como acontece as relações sociais da vida real,

> A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (BRASIL, 1998, p. 22).

Outro ponto que o segundo volume destaca é que na brincadeira de faz-de-conta as crianças demonstram suas emoções e vivenciam situações de negociação, o que também é de suma importância para conviverem em sociedade. Doravante, internalizam o sentimento de moral e justiça, no desenvolvimento desta

brincadeira, quando escolhem os papéis que irão atuar, como ressalva o RCNEI (1998),

> Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça (BRASIL, 1998, p. 23).

Em suma, o segundo volume destaca a brincadeira de faz-de-conta como sendo uma ferramenta para que a criança desenvolva aspectos sociais e morais, como corrobora a citação acima. O último volume, intitulado "Conhecimento de Mundo", aborda conhecimentos como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. No mote das brincadeiras musicais, estas são passadas de geração em geração, por meio da oralidade e da cultura de massas. A música está presente em diversas brincadeiras infantis, como uma forma de resgate cultural.

Segundo o RCNEI (1998): "Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (BRASIL, 1998, p. 71).

As brincadeiras musicais são uma forma de inserir as crianças em uma determinada cultura, sendo que esta atividade pode ser expressa por variadas formas de linguagem, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, volume 3 (1998), "os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc." Nas áreas de arte visual e natureza e sociedade as brincadeiras são abordadas no mesmo contexto citado anteriormente.

No que tange o conhecimento matemático, as brincadeiras são classificadas como de construção e de regras. O RCNEI nos mostra alguns exemplos de brincadeiras na área de conhecimento de matemática que propicia a habilidade do raciocínio lógico, no entanto o faz por meio de brincadeiras e não com o uso de números,

> Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que idéias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulação de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas etc. (BRASIL, 1998, p. 235).

No bojo da brincadeira que salienta o RCNEI, entendemos que se faz necessário o uso desse conhecimento em sala de aula, para as crianças da Educação Infantil, pois as informações que constatamos são importantes para a formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerando-se que as informações encontradas se baseiam nos relatos dos autores, tendo como princípio as brincadeiras, o brincar é uma das atividades fundamentais no desenvolvimento e interação entre as crianças. Ressaltamos que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos, de modo que as crianças reconheçam a escola como um espaço de exploração e experimentação.

É preciso, então, que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira, afim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa. Atualmente a proposta de Educação Infantil tem duas vertentes principais, a primeira vertente defende que, brincando na escola a criança vai desenvolver suas capacidades, habilidades e competências, ou seja, sua cognição, já a outra proposta defende que a Educação Infantil deve ser uma referência de conhecimentos transmitidos em situações estruturadas e contextualizadas.

Dessa forma, o brincar tem lugar de destaque no currículo da Educação Infantil, isto é especialmente importante se desejamos formar a criança autônoma, solidária, atuante, capaz de transformar a nossa realidade em outra, mais justa e mais igualitária. Hoje, vivemos em uma sociedade onde as crianças brincam sozinhas, passam muito tempo diante do computador e da televisão, muitas vezes incentivada ao consumismo e o individualismo.

Muitos especialistas em Educação Infantil alertam para o fato de que nas últimas décadas esta modalidade de ensino tem estado voltada para as disciplinas e conteúdos e que o brincar no currículo deve contemplar os seguintes elementos: as famílias, os educadores e as crianças.

O educador infantil tem um papel importante de propiciar possibilidades e oportunidades para que a criança brinque e, ao mesmo tempo, aprenda dentro de um contexto planejado e equilibrado entre a ação do educador e a espontaneidade da criança com máximo de aproveitamento em prol do desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil precisa assumir o dever de criar estruturas onde a criança se sinta acolhida, amparada, estimulada e compreendida. Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta é o meio pelo qual o professor e a instituição podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança e que o lúdico estrutura meios para superação de possíveis dificuldades, além de identificar como acontece a aquisição de conhecimento na criança. O brincar é a forma mais eficaz para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver.

Sendo assim, acreditamos que a visão sobre a Educação Infantil tem tido avanços no que tange o brincar, permitindo aos pais, familiares e sociedade, observar e reconhecer as vantagens e necessidades desta modalidade de ensino. Assim, ficou claro que a pesquisa mostrou o quanto é importante o brincar na vida social de cada criança. Portanto, compreender o universo da criança onde se comunicam consigo mesma e com o mundo, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos, e relações com o outro, necessita de orientação e vivência.

O brincar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção de conhecimento. Segundo esse processo educativo acredita que o brincar vai além de uma atividade descontextualizada. O contato, a afetividade, a confiança que o educador possa passar para a criança, são gestos que tornam a criança capaz de se desenvolver integralmente.

REFERÊNCIAS



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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____.Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 13 mar. 2016.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação Pessoal e Social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

DANTAS, Marcelo; CAVALCANTE, Vanessa. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa qualitativa-e-quantitativa#Acesso em: 09 maio 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Ed. Atlas. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** Organizadora. Cortez Editora (2007).

KOLLING, Ester. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança:** vivências, lembranças e contribuições teóricas. Belo Horizonte, 2011. Ano 8, n. 10. p. 135-158.. Disponível em:<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1304> Acesso em: 27 out 2016.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. p. 135. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo. Biruta, 2012.

SOARES, Angela da Silva. **CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A construção de um novo perfil para o professor de educação infantil.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/concepcao-de infancia-e-educacao-infantil-a-construção-de-um-novo-perfil-para-o-professor de-educacao-infantil/21322/#ixzz4A8l5J45V>. Acesso em fev. 2016.



O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO E A REALIDADE BRASILEIRA

FRANCISCO DONISETE LEANDRO DA SILVA

Mestrando pelo Centro Universitário FIEO UNIFIEO. Graduado em direito pela Universidade Fadisp (2010). Especialista em Direito do Consumidor e Direito da Família e Sucessões. Email: donisete.leandro@gmail.com.br

PAULO HENRIQUE ARRUDA

Mestrando pelo Centro Universitário FIEO UNIFIEO. Graduado em direito pela Universidade Paulista (2005). Especialista em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. Especialista em Direito Civil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Advocacia da Fazenda Pública. Faculdade Legale, FALEG. Especialização em Direito Processual Trabalho Aplicado. Faculdade Legale, FALEG. E-mail: paulohharruda0@gmail.com.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente trabalho colimou imiscuir-se no constitucionalismo latino-americano, seus ciclos de desenvolvimento e a realidade brasileira, dentro da teoria constitucional. Isto porque, o constitucionalismo latino-americano, diferentemente do neoconstitucionalismo - que cuida de um aprimoramento do Direito Constitucional - deriva de reivindicações políticas populares que visam principalmente assegurar a inclusão de determinados grupos, até então excluídos, no cenário político. Desta forma, utilizando-se de uma perspectiva filosófica e constitucional, com pesquisa bibliográfica qualitativa, pretendeu-se abordar através do método dedutivo a realidade brasileira frente ao cenário de um novo constitucionalismo latino-americano.

Palavras-chave: Constitucionalismo; Latino-Americano; Ciclos; Desenvolvimento; Constitucionalismo Brasileiro.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar os principais aspectos acerca do denominado "*novo constitucionalismo latino-americano*" (MARTINS, 2024), seus ciclos de desenvolvimento e a realidade brasileira, dentro da teoria do direito constitucional.

Isto porque, o constitucionalismo latino-americano, diferentemente do neoconstitucionalismo - que cuida de um aprimoramento do Direito Constitucional - deriva de reivindicações políticas populares que visam principalmente, assegurar a inclusão de determinados grupos, até então excluídos, no cenário político.

O neoconstitucionalismo, também denominado de constitucionalismo contemporâneo, é fruto de estudos de cientistas, que culminou por colocar a Constituição no centro do ordenamento jurídico, carregando preceitos axiológicos e interpretando o direito a partir dos Direitos Fundamentais.

Traz J. J. Gomes Canotilho (2020) que:

> as novas formas de modernidade política e econômica obrigam os cultores do direito constitucional prestar mais atenção a certos problemas como os da crise de representação, da envolvência dos direitos constitucionais nacionais pelo emergente direito constitucional global ou internacional e pelo já vigente direito constitucional comunitário, e da erupção de novos direitos e novos deveres intimamente relacionados com a liberdade e dignidade da pessoa humana e com os outros seres da comunidade biótica ("direitos fundamentais dos seres vivos") - (CANOTILHO, 2020).

Por sua vez, é incontestável que novas tendências constitucionais estão surgindo na América Latina.

A cultura latino-americana, e consequentemente o Direito Constitucional que se desenvolve nesta região, possui características únicas que o diferenciam de outros sistemas.

A América Latina constitui uma civilização distinta da europeia e norte-americana, com um Direito Constitucional marcado por profundas adaptações das matrizes europeias, sem cópia servil.

Inspirou-se nos modelos norte-americano e francês, adotando a república e o presidencialismo, mas enfrentou instabilidade políticas e falta de experiência governamental ao longo do século XIX.

A democracia na região apresenta-se em ciclos entre regimes autoritários e democráticos, influenciados por fatores externos e crises internas.

Apesar dos avanços recentes, persistem desafios estruturais como pobreza, desigualdade e corrupção, que fragilizam o Estado de Direito e a consolidação democrática.

A sustentabilidade democrática requer enfrentar essas questões sociais e econômicas, promovendo justiça social e participação cidadã para fortalecer o projeto democrático latino-americano (FIGUEIREDO, 2017).

Esse novo modelo é resultado de demandas sociais de grupos historicamente marginalizados no processo decisório desses países, em particular as populações indígenas.

Assim, o constitucionalismo latino-americano traz peculiaridades geográficas, históricas que devem ser analisadas e não se mostraram homogêneas.

A realidade brasileira, apesar de estar inserida geograficamente nesse contexto regional, apresenta-se distinta das demais tanto em seu conteúdo quanto em seu desenvolvimento temporal.

Tal especificidade reflete as particularidades políticas, sociais e econômicas próprias do Brasil, que diferenciam seu percurso histórico e seus desafios em relação aos demais países da América Latina.

Para tanto, o presente artigo, utilizando-se de uma perspectiva filosófica e constitucional, com pesquisa bibliográfica qualitativa, colimou abordar através do método dedutivo a realidade brasileira frente ao cenário de um novo constitucionalismo latino-americano.

Esse novo constitucionalismo resultou em uma ruptura significativa com as bases tradicionais do constitucionalismo conservador, suscitando transformações profundas no ordenamento jurídico e político da região, incluindo o Brasil.



Do Constitucionalismo Latino-americano

O neoconstitucionalismo fundamenta-se no reconhecimento da constituição como um modelo normativo central, atribuindo especial relevância ao conteúdo prescritivo dos princípios fundamentais.

Diferentemente do positivismo jurídico tradicional, essa corrente enfatiza a constitucionalização do direito, conferindo força normativa direta às normas constitucionais e ampliando o papel dos princípios como normas jurídicas essenciais.

Essa perspectiva valoriza a concretização dos direitos fundamentais, onde a interpretação jurídica não se limita à aplicação formal da lei, mas incorpora uma dimensão axiológica, visando a justiça e a proteção das garantias constitucionais.

Assim, o neoconstitucionalismo promove uma efetiva supremacia constitucional que orienta todo o ordenamento jurídico, influenciando decisivamente a atuação do Poder Judiciário na materialização dos valores e direitos previstos na constituição (CANOTILHO, MENDES, SARLET et al., 2018).

Nessa ambiência, a Constituição passa a ser não apenas um sistema em si – com a sua ordem, unidade e harmonia –, mas também um modo de olhar e interpretar todos os demais ramos do Direito.

A constitucionalização do direito representa um processo pelo qual as normas constitucionais adquirem um efeito expansivo, irradiando-se por todo o sistema jurídico.

Os valores, objetivos públicos e comportamentos expressos nos princípios e preceitos da Constituição tornam-se parâmetros essenciais para a validade e interpretação das normas infraconstitucionais, influenciando toda a estrutura normativa.

Esse fenômeno implica que as normas de menor hierarquia precisam se conformar aos comandos constitucionais, de modo que o ordenamento jurídico é reorientado à luz dos princípios fundamentais.

Assim, os fins e valores estabelecidos pela Constituição condicionam o sentido e a aplicação das demais normas, assegurando a supremacia constitucional e a integração normativa em prol da concretização dos direitos previstos na Lei Maior (BARROSO, 2023).

Conforme apontado pela doutrina, enquanto o neoconstitucionalismo tradicional representa um avanço no Direito Constitucional, resultante de estudos e elaboração teórica de constitucionalistas e profissionais do Direito, focando na busca por maior eficácia da Constituição e, especialmente, dos direitos fundamentais, com base na força normativa da Constituição e no princípio da máxima efetividade, o "*novo constitucionalismo*" emerge das reivindicações e das manifestações populares, tendo como objetivo principal alcançar uma maior legitimidade democrática da Constituição, assegurando a inclusão política de grupos anteriormente excluídos do cenário político (MARTINS, 2024).

O "novo constitucionalismo latino-americano" é um fenômeno que emerge na América latina, tendo como origem um conteúdo histórico, nada homogêneo, apresentando diferentes estágios de evolução nos países, de acordo com suas especificidades históricas, políticas e sociais.

O primeiro ciclo constitucional na América Latina, denominado constitucionalismo multicultural, marca uma ruptura significativa com o modelo tradicional monocultural adotado anteriormente.

Esse ciclo surge principalmente na década de 1980, destacando-se a inclusão e o reconhecimento dos direitos indígenas e de outros grupos culturalmente diferenciados, valorizando a diversidade cultural e social no âmbito constitucional.

Esse movimento busca superar o paradigma colonial eurocêntrico, promovendo a proteção da identidade cultural, língua e modos de vida dos povos originários, ainda que muitas vezes sob uma perspectiva protetiva e limitada em termos de autonomia.

A Constituição Brasileira de 1988, por exemplo, incorpora avanços nesse sentido, embora enfatize o caráter protetivo e mono jurídico, sem reconhecer plenamente a autonomia jurídica e política dos povos indígenas.

Além disso, o constitucionalismo multicultural prepara o terreno para ciclos posteriores, como o constitucionalismo pluricultural e plurinacional, que aprofundam o reconhecimento das múltiplas nações e culturas dentro do Estado.

Essas fases posteriores representam o avanço rumo a um Estado Plurinacional, que procura instituir a convivência respeitosa das diferenças culturais e assegurar direitos coletivos em um sistema jurídico mais inclusivo e democrático.

Esse novo ciclo, tem como suas marcas a adoção de direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes, sob outro aspecto que não somente a questão do direito à autodeterminação dos povos.

Diversos movimentos reformistas que incidiram sobre as Constituições de diversos países latino-americanos e os processos de "*refundação*" de alguns Estados têm recebido atenção especial e ganhado mais relevo nos debates acadêmicos.

Ao discutir, enfatizando os aspectos mais normativos e críticos do processo, eles se consolidam em torno das reflexões sobre o "constitucionalismo democrático".

No entanto, também surgem caracterizações com outra semântica, que ressaltam mais a dimensão plural e cultural das características, como o "constitucionalismo multicultural" (Avritzer, Marona, Dantas e Gomes, 2017).

E diante de tal constatação sobreveio a necessidade de relativização da ordem política e jurídica, como modo de constituir Estados e ordenamentos jurídicos mais abertos, que possibilitem a inclusão dos povos indígenas e de todos aqueles segmentos sociais culturalmente diferenciados, que ao longo da história sofreram processos violentos de injustiça pela exclusão.

O segundo ciclo constitucional, também denominado "*constitucionalismo pluricultural*", rompe com o monismo jurídico, reconhecendo (e não apenas tutelando) as tradições, os costumes, as autoridades e o direito indígena, com jurisdição autônoma. São exemplos: a Constituição da Colômbia (de 1991), do México e do Paraguai (de 1992), do Peru (de 1993), Equador (1998) e Venezuela (1999) (MARTINS, 2024).

Lenio Luiz Streck (2018), consigna que:

> Os principais mandamentos acerca do controle de constitucionalidade na Constituição colombiana estão contidos no seu art. 241: [...] O principal princípio do procedimento constitucional é a participação popular. É por isso que qualquer cidadão pode atuar como defensor ou impugnante de uma norma submetida ao controle de constitucionalidade da Corte. Para que haja um melhor debate, o autor da norma é notificado – o Presidente e o Congresso – e também aqueles que ajudaram em sua elaboração. Como a Corte tem liberdade para conduzir o procedimento, pode ordenar a realização de audiência pública (STRECK, 2018).

E, ainda, prossegue referido doutrinador, aduzindo que no Chile, com o fim da ditadura de Pinochet em 1988, começou-se um processo de reabertura democrática no Chile, que teve como última manifestação a reforma constitucional de 2005, que atribuiu um papel muito importante ao Tribunal Constitucional, seja por haver expandido sua composição, seja por ter criado mecanismos de exercício de uma efetiva jurisdição constitucional.

Aliás, a crítica ao modelo de Estado de Direito moderno (clássico e neoliberal) que excluiu as diferenças étnico-culturais é trazida de modo contundente pela crítica ao modelo de Estado de Direito moderno (clássico e neoliberal), que exclui as diferenças étnico-culturais, é apresentada de maneira contundente pelo novo constitucionalismo latino-americano, com o objetivo de reembolsar o Estado para transformá-lo em um espaço

inclusivo e emancipatório.

Raquel Yrigoyen Fajardo (2004) realiza uma análise dos ciclos constitucionais que levaram ao constitucionalismo pluricultural na América Latina, distinguindo modelos de Estado que evoluíram na região.

O primeiro ciclo, denominado constitucionalismo multicultural (1982-1988), introduz o reconhecimento da diversidade cultural e concede direitos específicos aos povos indígenas, marcando uma ruptura com o constitucionalismo tradicional.

No segundo ciclo, chamado constitucionalismo pluricultural (1988-2005), desenvolvem-se os conceitos de "nação multiétnica" e "Estado pluricultural", ampliando um rol de direitos para indígenas, afrodescendentes e outros grupos coletivos.

Essa fase incorpora influências da Convenção 169 da OIT, ao mesmo tempo em que políticas neoliberais promovem a redução de direitos sociais e a flexibilização das garantias trabalhistas.

O terceiro, o constitucionalismo plurinacional (2006-2009), no contexto da aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, propõe uma refundação do Estado, reconhecendo explicitamente as raízes milenares dos povos originários e avançando na discussão sobre o fim do colonialismo.

Essa etapa representa um marco na construção de Estados que institucionalizam a pluralidade cultural e a autodeterminação dos povos. E, de fato, o terceiro ciclo enseja o denominado Estado plurinacional, em que os povos indígenas não são apenas protegidos (como no primeiro ciclo) ou têm sua autonomia reconhecida (como no segundo ciclo): eles fazem parte da construção do Estado, integrando o poder constituinte originário.

Nessa perspectiva, o Estado plurinacional reconhece a existência de múltiplos povos e culturas dentro do mesmo território político, promovendo a coexistência respeitosa e o reconhecimento jurídico das diversas identidades culturais.

Tal reconhecimento implica a valorização da diversidade social e jurídica, bem como o respeito aos modos de vida e sistemas normativos específicos de cada povo.

Ademais, o constitucionalismo plurinacional redefine as bases do exercício do poder estatal, buscando uma gestão pública que incorpore a pluralidade cultural e promova a participação efetiva dos diferentes grupos sociais.

Essa abordagem visa superar o colonialismo e construir um modelo estatal intercultural e democrático, que assegure direitos coletivos e individuais de forma inclusiva e igualitária.

O constitucionalismo plurinacional representa um marco fundamental no panorama constitucional latino-americano, sendo ilustrado principalmente pelas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009).

Este modelo rompe com a tradição do Estado-nação homogêneo, abrindo espaço para a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento dos distintos povos que coexistem dentro de um mesmo território.

Nesse contexto, o Estado plurinacional reconhece formalmente a existência de múltiplas nações culturais, promovendo a convivência respeitosa entre elas.

Essa estrutura valoriza não só os direitos individuais, mas também os direitos coletivos e específicos dos povos indígenas e outros grupos culturalmente diferenciados, garantindo-lhes autonomia e participação na definição das políticas públicas.

Com efeito, traz Flávio Martins (2024) que:

> Na Constituição boliviana são reconhecidos como idiomas oficiais, além do castelhano, as línguas dos povos indígenas originários campesinos, que são "aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní etc." (art. 5º, I). Outrossim, são considerados princípios ético-morais da sociedade plural boliviana valores de origem indígena: "El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la

> sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa) y qhapaj ñan (camino o vida noble)". Como se vê, a nação indígena integra o poder constituinte originário, explicitando no texto constitucional seus valores e suas culturas. Por sua vez, a Constituição do Equador (2008) reconhece o castelhano como idioma oficial, malgrado afirme que "el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural" (art. 2). Outrossim, no Preâmbulo, celebra a natureza ("la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia") - (MARTINS, 2024).

Ora, o surgimento do chamado novo constitucionalismo latino-americano coincide com processos constituintes inovadores nos países da região, destacando-se as promulgações das Constituições do Equador em 2008 e da Bolívia em 2009.

Esses textos constitucionais avançam ao prever o Estado plurinacional, que se caracteriza pelo reconhecimento jurídico e político da multiplicidade de culturas, línguas e identidades existentes sob o mesmo território.

Com isso, as novas constituições rompem com o paradigma eurocêntrico e homogêneo do Estado moderno, dando centralidade à diversidade e reexaminando os critérios de legitimidade e participação democrática.

Essa transformação não é apenas formal, mas envolve uma reestruturação profunda das relações entre poder público e populações historicamente excluídas, notadamente os povos indígenas, que deixam de ser meros destinatários das normas e passam a atuar como sujeitos constituintes, participando efetivamente da definição do novo modelo estatal.

O constitucionalismo plurinacional implica, portanto, uma convivência intercultural, pautada pela igualdade, respeito mútuo e pela busca de superar injustiças derivadas da negação das diferenças legítimas, sempre mantendo a unidade como pressuposto da própria diversidade

Como bem citado por Pedro Lenza (2024), esse de constitucionalismo pluralista pressupõe rupturas paradigmáticas, muito bem delimitadas por Raquel Yrigoyen Fajardo.

O primeiro ciclo, o colonialismo, foi caracterizado pela vigência da ideologia da "*inferioridade natural dos índios*", configurando um modelo de subordinação dos povos originários no contexto estatal.

No segundo ciclo, o constitucionalismo liberal do século XIX, o Estado-nação foi construído sobre a base do "*monismo jurídico*", ou seja, a existência de um único sistema jurídico unificado no território estatal.

Nesse modelo, não se admitia o pluralismo jurídico, o que resultava na exclusão sistemática de indígenas, afrodescendentes, mulheres e demais grupos subordinados, perpetuando a sujeição dos povos originários.

Já o terceiro ciclo, o constitucionalismo social-integracionista do século XX, marcado por constituições como a do México (1917) e da Alemanha de Weimar (1919), reconheceu direitos sociais e coletivos, ampliando as bases da cidadania.

Contudo, esse modelo não rompeu com a lógica do Estado-nação e do monismo jurídico, definindo um modelo de integração dos povos indígenas ao Estado e ao mercado, sem reconhecer sua plena autonomia.

Assim, o constitucionalismo pluralista surge como uma superação dessas fases anteriores, traduzindo-se em uma nova configuração onde múltiplos sistemas jurídicos coexistem e são reconhecidos dentro do Estado, impulsionando um modelo mais inclusivo e respeitador das diversidades culturais e identitárias presentes em sociedades plurais.

Observa-se, portanto, que o denominado "constitucionalismo latino-americano", revela-se como um agente transformador das Constituições, emergindo diretamente do histórico de lutas sociais e coletivas dos próprios

povos da região.

Esse paradigma constitucional não se limita a reproduzir modelos externos, mas adapta e recria a partir das demandas e resistências locais, refletindo a pluralidade étnica, cultural e política presente nos países latino-americanos.

Assim, o constitucionalismo latino-americano atua como fator de mudança substancial, condicionando a elaboração e a modificação dos textos constitucionais, sempre em sintonia com as aspirações populares e os processos democráticos.

Esse movimento constitucional é vital para legitimar e fortalecer o vínculo entre a Constituição e a população, ampliando a participação cidadã e a inclusão de grupos historicamente marginalizados no sistema jurídico-político.

Do constitucionalismo brasileiro

Com efeito, o constitucionalismo brasileiro, em cotejo com os ciclos constitucionais dos povos latino-americanos, pode ser situado no primeiro, denotando certo atraso no avanço de determinadas matérias.

Isto porque, podemos encontrar em nossa Constituição Brasileira, como um dos fundamentos da República (art. 1º), o pluralismo político, sendo este considerado como dos princípios do estado democrático de direito, consubstanciado na busca da existência de diversas opiniões e ideias, com respeito por cada uma delas, composta por vários grupos, formando uma multiplicidade de centros de poder em diversos setores.

Não bastasse, entre os objetivos da República (art. 3º), prevê o fim da discriminação, em todas as suas modalidades (origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas).

Dentre os princípios que regem as relações internacionais (art. 4º), estabelece o repúdio ao racismo e a concessão de asilo político, trazendo como aspiração a formação de uma "*comunidade latino-americana de nações*" (art. 4º, parágrafo único).

Embora disponha ser a língua portuguesa a língua oficial (art. 13), estabelece estarem asseguradas "às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (art. 210, § 2º, CF).

Não bastasse, na seção destinada à cultura, dispõe que "*o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*" (art. 215, § 1º, CF).

Diante de tais apontamentos, remanesce a discussão a respeito da posição que a Constituição Federal Brasileira ocupa nos ciclos ou correntes constitucionais, considerando o próprio texto da carta magna demonstra haver princípios do neoconstitucionalismo, fundada em direitos fundamentais do homem.

Flavio Martins (2024) acredita que a Constituição Federal brasileira de 1988 seria na verdade uma Constituição do primeiro ciclo do novo Constitucionalismo Latino-Americano. Como afirma: "*Apesar de avanços conquistados depois de anos de um regime ditatorial militar, a Constituição brasileira de 1988 se encontra apenas e tão somente no primeiro ciclo constitucionalista da América do Sul*".

Para Antônio Carlos Wolkmer (2009), a Constituição Federal brasileira de 1988 seria, também, uma Constituição do primeiro ciclo do novo constitucionalismo latino-americano, *verbis*:

> Em suma, ainda que de forma limitada e pouco satisfatória, a Carta Política de 1988 contribui para superar uma tradição publicista liberal-individualista e social intervencionista, transformando-se num importante instrumento diretivo propulsor para um Novo Constitucionalismo, de tipo pluralista e multicultural (WOLKMER, 2009).

Assim, o Brasil possui semelhanças com o novo constitucionalismo da américa-latina, trazendo ideia de multiculturalidade que permeiam discussões sobre a origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas, principalmente no que se refere a extensão territorial

brasileira e as diferenças culturais.

Embora mantenha elementos do constitucionalismo republicano liberal, a "*Constituição Cidadã*" foi pioneira ao ampliar direitos fundamentais, reconhecer direitos coletivos e incorporar o pluralismo político e cultural, destacando-se como um texto normativo de transição para formas mais avançadas de constitucionalismo na região.

No contexto do novo constitucionalismo latino-americano, a Constituição de 1988 dialoga com as demandas sociais e culturais inéditas, sobretudo no que tange ao reconhecimento dos povos indígenas, direitos humanos ampliados e ao pluralismo jurídico e político.

Essa Constituição é vista como um passo fundamental para a aproximação com modelos posteriores, ainda que o constitucionalismo pleno, como o plurinacional, tenha sido concretizado posteriormente em outros países, como Equador e Bolívia.

Assim, a Carta de 1988 ocupa posição intermediária e constitutiva no continuum do novo constitucionalismo latino-americano, representando um ponto de inflexão entre o constitucionalismo tradicional e as tendências contemporâneas que valorizam a diversidade, a justiça social e a construção de Estados mais inclusivos e democráticos.

Ela pavimenta o caminho para debates e avanços normativos recentes que buscam consolidar a pluralidade étnica, cultural e política na América Latina

Por outro lado, algumas matérias exigem uma melhor reflexão e discussão no âmbito nacional, como por exemplo reconhecer um ordenamento próprio, derivado de normas únicas dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente trabalho buscou evidenciar as características centrais do novo constitucionalismo latino-americano, particularmente no que tange à inclusão dos direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes

O novo constitucionalismo latino-americano representa uma profunda transformação na forma como direitos coletivos, especialmente os dos povos que compõem as minorias, são reconhecidos e tutelados nos ordenamentos jurídicos da região.

Esse paradigma ultrapassa a simples proteção ou integração desses povos, reconhecendo formalmente sua autonomia, tradições e jurisdição própria, em consonância com os preceitos da Convenção 169 da OIT e diversos instrumentos internacionais de direitos humanos.

Tal avanço revela-se como uma ruptura importante com o constitucionalismo clássico, que historicamente adotou posições integracionistas e excludentes, impondo um modelo estatal baseado no monismo jurídico e na uniformização cultural.

Neste contexto, os povos indígenas passaram de meros objetos de políticas públicas para sujeitos ativos no processo constituinte, participando da redefinição do Estado e do poder constituinte.

Essa mudança reflete a emergência de um Estado Plurinacional, que busca legitimidade ao reconhecer a diversidade étnica, cultural e jurídica como elementos constitutivos da nação.

Isso implica um novo modelo político e jurídico, que exige a construção de mecanismos eficazes para garantir a democracia intercultural, a autonomia e o respeito à pluralidade.

O reconhecimento constitucional desses direitos não apenas fortalece a identidade desses povos, mas também promove uma visão mais justa e inclusiva da cidadania.

No âmbito brasileiro, embora a Constituição de 1988 tenha representado um avanço significativo ao romper com o regime autoritário e incorporar alguns direitos indígenas e sociais, permanece incompleta no reconhecimento pleno da diversidade cultural do país.

Os desafios persistem no enfrentamento do racismo estrutural, na efetivação dos direitos territoriais e na promoção da autonomia indígena, exigindo o aperfeiçoamento das políticas públicas e a reforma legislativa, como ilustrado pelo debate em torno do Estatuto das Sociedades Indígenas.

Portanto, o constitucionalismo brasileiro deve continuar evoluindo para refletir plenamente a diversidade e assegurar a igualdade material de todos os seus povos, sintonizando-se com as tendências progressistas do novo constitucionalismo latino-americano.

REFERÊNCIAS



AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie C.; DANTAS, Fernando Antônio de C.; GOMES, Lilian C B. **O constitucionalismo democrático latino-americano em debate**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2017. E-book. ISBN 9788551300138. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551300138/. Acesso em: 17/09/2025.

BARROSO, Luís R. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786553624788. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553624788/. Acesso em: 17/09/2025.

CANOTILHO, José Joaquim G.; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; e outros. Série IDP - **Comentários à Constituição do Brasil.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2018. E-book. ISBN 9788553602377. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553602377. Acesso em: 17/09/2025.

_____. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7ª Ed. Coimbra. Editora Almedina, 2000. p. 26.

FIGUEIREDO, Marcelo. **Tendências Atuais do Constitucionalismo Latino Americano: existe um "novo constitucionalismo" na região?.** Disponível em: https://emporiododireito.com.br/leitura/tendencias-atuais-do-constitucionalismo-latino-americano-existe-um-novo-constitucionalismo-na-regiao-por-marcelo-figueiredo. Acesso em: 17/09/2025.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional.** (Coleção esquematizado®). Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2024. E-book. ISBN 9788553621958. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621958/. Acesso em: 17/09/2025.

STRECK, LENIO LUIZ. **Jurisdição constitucional /** Lenio Luiz Streck. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2018. P. 96/97

MARTINS, Flávio. **Curso de direito constitucional.** Rio de Janeiro: **G**rupo GEN, 2024. E-book. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621187/. Acesso em: 17/09/2025.

Wolkmer, Antonio Carlos**. Pluralismo e Crítica do Constitucionalismo na América Latina.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/14/o/antoniowolkmerPluralismoecriticadodoconstitucionalismo.pdf. Acesso em: 17/09/2025.



SIMULO: JOGO DE ESTRATÉGIA EMPRESARIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

GABRIELLY OLIVEIRA PAIVA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

JOÃO PEDRO BEZERRA DE SOUZA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

PEDRO HENRIQUE ROSA SAMPAIO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

SARAH SOUZA MUNIZ

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

VICTOR MENESES DE JESUS

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo investiga a utilização de um jogo de simulação de administração como ferramenta pedagógica inovadora no ensino de alunos de cursos de administração. O objetivo principal é avaliar como essa abordagem pode melhorar as habilidades dos estudantes, especialmente em relação à tomada de decisões estratégicas e à compreensão dos conceitos teóricos abordados em sala de aula. A metodologia foi desenvolvida ao longo de um semestre acadêmico, com sessões regulares do jogo, incluindo atividades de planejamento, tomada de decisões e análise de resultados, realizadas em um ambiente virtual de simulação empresarial. Os alunos foram organizados em grupos, e cada grupo assumiu a gestão de uma empresa fictícia, tomando decisões estratégicas em áreas funcionais como finanças, marketing, recursos humanos e operações. Avaliações periódicas e feedback constante foram utilizados para medir o desempenho dos grupos e ajustes durante o processo. Os resultados mostraram avanços significativos nas competências dos alunos, destacando habilidades como análise crítica, resolução de problemas complexos, trabalho em equipe e pensamento estratégico. Os participantes relataram uma melhor compreensão da interdependência das áreas de uma organização e o impacto das decisões no desempenho geral da empresa simulada. Além disso, houve um aumento no engajamento e motivação dos estudantes, evidenciado por avaliações positivas sobre a dinâmica prática e interativa do jogo. A pesquisa conclui que jogos de simulação empresarial são ferramentas valiosas no ensino da administração, complementando métodos tradicionais e proporcionando uma experiência prática que prepara os alunos para os desafios do mercado de trabalho. Esta abordagem promove uma aprendizagem mais ativa, envolvendo os estudantes no processo de construção do conhecimento e apontando para um futuro promissor no uso de tecnologias e metodologias interativas na educação superior.

Palavras-chave: Jogo; Ferramenta Pedagógica; Ensino, Tomada; Decisões.

INTRODUÇÃO

O ensino de administração tem se beneficiado cada vez mais do uso de métodos inovadores que buscam integrar teoria e prática de forma envolvente. Uma dessas abordagens inovadoras é o uso de jogos de simulação empresarial, que proporcionam aos estudantes uma experiência realista de tomada de decisões e enfrentamento de desafios típicos do ambiente corporativo.

O jogo "Simulado" é uma ferramenta pedagógica projetada para desenvolver habilidades analíticas cruciais em estudantes de administração, ao mesmo tempo em que prepara os futuros gestores para as adversidades e imprevisibilidades do mundo dos negócios. A proposta do jogo é não apenas educar, mas também entreter, proporcionando uma experiência dinâmica e interativa que simula as situações que um administrador pode enfrentar em sua carreira.

A imprevisibilidade é um dos elementos centrais do "Simulo", o que o torna um recurso pedagógico de grande valor. No mundo dos negócios, eventos inesperados podem ocorrer a qualquer momento e, muitas vezes, os gestores precisam tomar decisões rápidas para mitigar riscos e aproveitar oportunidades.

No "Simulo", os alunos são desafiados a gerenciar uma empresa fictícia e, ao longo do jogo, enfrentam situações que podem ter impactos significativos no desempenho da organização. Essas situações são realistas e refletem as dificuldades encontradas por administradores em cenários diversos, como crises financeiras, mudanças no mercado, entre outras.

Além de proporcionar uma visão prática da administração, o jogo permite que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico ao avaliar diferentes cenários e suas possíveis consequências. Ao tomar decisões estratégicas baseadas em dados e situações simuladas, os alunos são estimulados a pensar de forma analítica e a refletir sobre os efeitos de suas escolhas.

Essa dinâmica é extremamente valiosa, pois, no mundo real, a habilidade de tomar decisões informadas e estratégicas é uma das competências mais procuradas pelos empregadores. O jogo, portanto, oferece uma forma prática e segura de aprender essas habilidades, sem os riscos envolvidos na administração de uma empresa real.

Outro aspecto importante do "Simulo" é sua capacidade de entreter e engajar os alunos. O jogo proporciona momentos de tensão e desafios, pois os participantes podem perder tudo o que conquistaram de forma repentina, caso não tomem as decisões corretas.

Essa característica não apenas traz uma sensação de realismo, mas também ensina aos alunos a importância de pensar a longo prazo e de antecipar possíveis dificuldades. A competição entre os grupos, que gerenciam empresas fictícias, também reforça o espírito de equipe e colaboração, aspectos fundamentais no desenvolvimento de um bom gestor.

Em termos de preparação para o mercado de trabalho, o "Simulo" se destaca por proporcionar aos estudantes uma vivência prática do que ocorre no ambiente empresarial. Ao enfrentar desafios reais em um formato de jogo, os alunos podem internalizar importantes lições sobre riscos, investimentos, marketing, finanças, e recursos humanos.

O jogo não substitui a teoria ensinada em sala de aula, mas complementa o aprendizado ao oferecer uma aplicação prática e direta dos conceitos aprendidos. Assim, o "Simulo" se configura como uma ferramenta eficaz para preparar os alunos para os desafios do mundo corporativo, tornando-os mais capacitados para enfrentar as adversidades e imprevistos que fazem parte do cotidiano de um administrador.

Ao combinar entretenimento e aprendizado, o jogo "Simulo" é uma metodologia inovadora que aproxima os estudantes da realidade do mercado de trabalho, fornecendo-lhes as habilidades necessárias para atuar de forma eficaz no cenário empresarial. Além de desenvolver competências analíticas, o jogo promove a capacidade de adaptação e resiliência, qualidades essenciais para os gestores do futuro.

Assim, tem-se como objetivo geral entreter os alunos, ensinar sobre o funcionamento de uma empresa e do mercado indiretamente com o jogo, testando-o.

Objetivos específicos:

- Desenhar em uma folha o caminho em que se deve percorrer durante o jogo.
- Escrever durante esse caminho alguns acontecimentos que ocorrem no mercado e em empresas e determinar se o jogador que parar nessa casa irá ganhar dinheiro ou perder e colocar a quantidade.
- Preparar os objetos necessários para jogar, como: Dados, algo para representar o personagem de cada jogador, cédulas de dinheiro (feitas a mão).



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para este estudo foi de natureza quantitativa, uma abordagem eficaz que se baseia na coleta, análise e interpretação de dados numéricos para validar ou refutar hipóteses, permitindo uma visão objetiva e precisa dos fenômenos investigados.

A pesquisa quantitativa, ao empregar dados estatísticos, possibilita uma avaliação mais concreta sobre o impacto e a eficácia de um determinado método ou intervenção. No contexto deste estudo, o objetivo foi compreender como o jogo de simulação empresarial contribuiu para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes de administração e automação industrial, com foco na melhoria do desempenho e do aprendizado estratégico.

População e Amostra

A pesquisa envolveu um total de 60 alunos, divididos entre diferentes cursos e turmas da ETEC, com a seguinte distribuição:

- 20 alunos do 2º ano do curso de Administração;
- 20 alunos do 1º ano do curso de Automação Industrial;
- 20 alunos do 1º ano do curso técnico em Administração (período integral).

A escolha dessas turmas foi estratégica, visando a diversidade de perfis e níveis de experiência dos alunos, de modo a avaliar o impacto do jogo em diferentes contextos de formação acadêmica. Essa amostra foi selecionada de forma a representar um público variado, com o intuito de garantir que os resultados refletissem uma gama ampla de percepções e experiências de aprendizagem.

Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um **questionário pós-jogo**, que foi estruturado para captar as percepções dos participantes acerca da eficácia do jogo como ferramenta de aprendizado. O questionário foi disponibilizado de forma online, facilitando o acesso e garantindo que todos os alunos pudessem responder no momento mais conveniente, logo após a realização das sessões de jogo.

A escolha de um questionário online se mostrou uma solução prática e eficiente, permitindo a coleta de dados em tempo real e garantindo a confidencialidade das respostas. O instrumento foi composto por perguntas fechadas e algumas abertas, abordando tópicos como o engajamento durante o jogo, a percepção sobre a aplicação de conceitos administrativos, a utilidade das simulações para a tomada de decisões e o impacto na formação de habilidades de gestão.

Procedimento de Coleta

O procedimento para a realização da pesquisa iniciou-se com o convite do professor às turmas dos cursos de Administração e Automação Industrial. As aulas foram programadas para incluir sessões regulares do jogo de simulação empresarial, onde os alunos foram divididos em grupos e encarregados de gerenciar empresas fictícias.

Ao final de cada rodada do jogo, foi fornecido o link do questionário online aos participantes, que responderam com base na sua experiência e nos desafios enfrentados durante a jogatina. O questionário foi estruturado para ser preenchido em poucos minutos, proporcionando uma coleta eficiente sem sobrecarregar os participantes.

Após a aplicação do jogo e a coleta das respostas, os dados obtidos foram analisados estatisticamente. Com base nas análises realizadas, foram feitas melhorias contínuas no jogo, ajustando aspectos como a complexidade das decisões, a clareza das instruções e a adequação do nível de realismo das simulações. Essa fase foi crucial, pois permitiu identificar áreas de aprimoramento, garantindo que o jogo fosse cada vez mais eficaz como ferramenta pedagógica.

Análise e Melhorias

As respostas obtidas por meio do questionárioforamsistematicamente analisadas para identificar padrões e tendências nas percepções dos alunos. Com base nas avaliações recebidas, realizamos melhorias significativas no jogo, ajustando suas dinâmicas, aprimorando a clareza das instruções e introduzindo novos cenários de simulação que melhor representassem as complexidades do ambiente empresarial.

Essas melhorias visam tornar a experiência do aluno mais rica e produtiva, reforçando o papel do jogo no desenvolvimento das habilidades de gestão e na preparação dos estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

Essa abordagem iterativa, onde os dados são constantemente avaliados e ajustados para promover melhorias, foi essencial para garantir que o jogo atingisse seu objetivo de forma eficaz, além de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente e relevante.

Jogos de simulação

A utilização de jogos de simulação no ensino da administração tem sido crescente nas últimas décadas, refletindo uma tendência de mudança nas metodologias pedagógicas para promover uma aprendizagem mais ativa e engajante.

A educação tradicional, predominantemente centrada em abordagens expositivas e teóricas, têm dado espaço a métodos mais interativos que buscam aproximar os estudantes das situações do mundo real, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Dentre essas metodologias inovadoras, destaca-se o uso de jogos de simulação empresarial, que proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciar cenários empresariais e tomar decisões estratégicas em tempo real (ANDRADE; MORAES, 2017).

Jogos de simulação empresarial

De acordo com a literatura, os jogos de simulação empresarial permitem que os estudantes compreendam melhor os conceitos teóricos da administração, como o planejamento estratégico, a gestão de recursos, o marketing, as finanças e a operação de uma organização. Eles atuam como uma ferramenta pedagógica que coloca os alunos em situações que exigem a aplicação desses conceitos para resolver problemas e tomar decisões. A simulação de um ambiente empresarial é uma forma eficaz de integrar teoria e prática, proporcionando uma aprendizagem significativa (GANDOLFO, 2015).

Aprendizado

O aprendizado ativo, por meio de jogos, é fundamentado em teorias construtivistas, como as propostas por Piaget (1976) e Vygotsky (1987), que defendem que a aprendizagem ocorre quando o aluno é parte ativa no processo de construção do conhecimento, interagindo com o conteúdo e com seus colegas. No contexto de jogos de simulação, o aluno é desafiado a enfrentar situações reais de negócios, desenvolvendo habilidades como resolução de problemas, análise crítica e tomada de decisões sob pressão. Essas experiências de aprendizado ativo são particularmente valiosas para o ensino de administração, uma vez que o mercado de trabalho exige profissionais capazes de tomar decisões informadas em um ambiente dinâmico e muitas vezes incerto (BRANDÃO, 2018).

Além disso, os jogos de simulação oferecem um ambiente seguro para a experimentação de estratégias, permitindo que os alunos observem os resultados de suas decisões sem as consequências reais de um erro no mundo dos negócios. Isso facilita o desenvolvimento de habilidades como a liderança, o trabalho em equipe e a comunicação, que são essenciais para o sucesso nas organizações contemporâneas (MORAES, 2019).

No contexto específico do jogo de simulação empresarial, a integração de atividades como o planejamento estratégico, a análise de resultados e o feedback contínuo são cruciais para o aprimoramento das competências dos alunos.

Tecnologia

O uso de tecnologias e ambientes virtuais nas simulações também tem se mostrado um aspecto relevante, pois permite a replicação de cenários empresariais complexos e a análise de dados em tempo real. Esses elementos tornam a aprendizagem mais interativa e conectada com as necessidades do mercado de trabalho atual, que cada vez mais exige habilidades digitais e conhecimento de ferramentas tecnológicas (SILVA; PEREIRA, 2020).

Portanto, os jogos de simulação empresarial, quando bem estruturados e aplicados, proporcionam uma experiência de aprendizado significativa, alinhada às exigências do mercado e ao desenvolvimento de competências essenciais para a atuação dos alunos no mundo empresarial. Essa metodologia não só complementa os métodos tradicionais de ensino, como também oferece uma abordagem inovadora e eficaz para a formação de futuros administradores.

O jogo foi desenvolvido em sala de aula por nós: João Pedro Bezerra, Gabrielly Paiva, Victor Menezes, Pedro Sampaio e Sarah. Nosso objetivo era criar um jogo utilizando os conceitos de administração. Para isso, pesquisei diferentes tipos de administração a fim de escolher um que permitisse a criação de um bom jogo. Optei pela Administração Estratégica, que se baseia em um jogo de tabuleiro onde assumimos o papel de executivos de empresas competindo em um mercado simulado. Precisamos tomar decisões estratégicas sobre investimentos, marketing e desenvolvimento de produtos para alcançar o sucesso empresarial.

Escolhi o formato de jogo de tabuleiro por ser mais dinâmico e divertido de jogar. Após definir o tema e o tipo de administração a ser utilizado, discuti com o grupo a forma como o tabuleiro seria estruturado, incluindo o tamanho, formato, as casas, o dinheiro, entre outros aspectos. Optei por um tabuleiro quadrado, pensado para caber em mesas pequenas. As casas foram projetadas de maneira compacta, e as notas de dinheiro foram divididas nos valores de 1.000, 5.000, 10.000, 50.000, 100.000 e 200.000.

Depois de tomar essas decisões, criei o protótipo do jogo. Como se tratava de um protótipo, utilizei folhas de caderno: quatro para o tabuleiro e vinte para o dinheiro. Tudo foi feito com medidas corretas e bem planejadas. Após essa etapa, discuti com o grupo o que seria colocado nas casas do tabuleiro.

Tive várias ideias interessantes e, com o apoio da inteligência artificial, o jogo foi aprimorado. O tabuleiro conta com 44 casas, a maioria delas relacionadas a ganhos e perdas devido a eventos corporativos. Inicialmente, o jogo apresentava essas dinâmicas, mas com o tempo percebi que ele estava se tornando monótono e repetitivo.

Decidi, então, modificar algumas casas, adicionando interações e competições entre os jogadores. Algumas casas envolvem, por exemplo, a criação de um novo produto com o pagamento de uma parte do valor. Essas mudanças tornaram o jogo mais interessante e imprevisível, com possibilidades de reviravoltas, onde um jogador pode começar em desvantagem e, de repente, virar o jogo.

O processo de escolha do nome do jogo foi demorado, pois buscava algo que refletisse sua essência. Após diversas pesquisas, decidi pelo nome "SIMULO". Também desenvolvi o design e já tenho a logo pronta. Por fim, apliquei o jogo com outras turmas e diferentes grupos para coletar feedback sobre os pontos fortes e áreas de melhoria.

- O jogo foi desenvolvido em sala de aula em grupo, formado por: João Pedro Bezerra de Souza, Gabrielly Oliveira Paiva, Victor Meneses de Jesus, Pedro Henrique Rosa Sampaio e Sarah Souza Muniz. Nosso objetivo era criar um jogo utilizando os conceitos de administração. Para isso, pesquisei diferentes tipos de administração a fim de escolher um que permitisse a criação de um bom jogo. Optei pela Administração Estratégica, que se baseia em um jogo de tabuleiro onde assumimos o papel de executivos de empresas competindo em um mercado simulado. Precisamos tomar decisões estratégicas sobre investimentos, marketing e desenvolvimento de produtos para alcançar o sucesso empresarial.

Escolhi o formato de jogo de tabuleiro por ser mais dinâmico e divertido de jogar. Após definir o tema e o tipo de administração a ser utilizado, discuti com o grupo a forma como o tabuleiro seria estruturado, incluindo o tamanho, formato, as casas, o dinheiro, entre outros aspectos. Optei por um tabuleiro quadrado, pensado para caber em mesas pequenas. As casas foram projetadas de maneira compacta, e as notas de dinheiro foram divididas nos valores de 1.000, 5.000, 10.000, 50.000, 100.000 e 200.000.

Depois de tomar essas decisões, criei o protótipo do jogo. Como se tratava de um protótipo, utilizei folhas de caderno: quatro para o tabuleiro e vinte para o dinheiro.

Tudo foi feito com medidas corretas e bem planejadas. Após essa etapa, discuti com o grupo o que seria colocado nas casas do tabuleiro. Tive várias ideias interessantes e, com o apoio da inteligência artificial, o jogo foi aprimorado. O tabuleiro conta com 44 casas, a maioria delas relacionadas a ganhos e perdas devido a eventos corporativos. Inicialmente, o jogo apresentava essas dinâmicas, mas com o tempo percebi que ele estava se tornando monótono e repetitivo.

Decidi, então, modificar algumas casas, adicionando interações e competições entre os jogadores. Algumas casas envolvem, por exemplo, a criação de um novo produto com o pagamento de uma parte do valor. Essas mudanças tornaram o jogo mais interessante e imprevisível, com possibilidades de reviravoltas, onde um jogador pode começar em desvantagem e, de repente, virar o jogo.

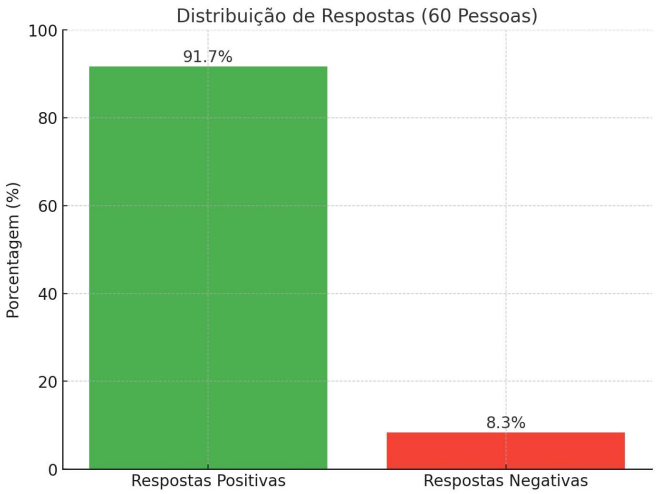
O processo de escolha do nome do jogo foi demorado, pois buscava algo que refletisse sua essência. Após diversas pesquisas, decidi pelo nome "SIMULO". Também desenvolvi o design e já tenho a logo pronta. Por fim, apliquei o jogo com outras turmas e diferentes grupos para coletar feedback sobre os pontos fortes e áreas de melhoria.

Coleta de dados

Foi realizada uma pesquisa para coletar feedback de um grupo pequeno de participantes sobre os elementos, as mecânicas e o fator diversão do jogo Simulo, com o objetivo de identificar possíveis problemas ou elementos confusos nas regras e no design. O público-alvo da pesquisa foram os alunos da ETEC Gildo Marçal Brandão Bezerra, abrangendo estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Convidamos diversos alunos para experimentar o jogo e, posteriormente, responder a um questionário online com as seguintes perguntas:

1. Você gostou de jogar o Simulo?
2. Qual foi o aspecto mais divertido do Simulo para você?
3. Qual foi o aspecto menos agradável do Simulo?
4. Você achou o manual do jogo fácil de entender?
5. A duração do jogo foi adequada para você?
6. Você jogaria o Simulo novamente?
7. Como foi a interação com os outros jogadores durante o jogo?
8. Você recomendaria o Simulo a outras pessoas?

Gráfico 1: Distribuição de respostas



Fonte: Próprio autor (2025).

De acordo com o gráfico 1, essas perguntas foram cuidadosamente elaboradas para avaliar a experiência dos jogadores, identificando pontos fortes e aspectos que precisam de melhorias.

Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos participantes teve uma experiência positiva. Entre os pontos destacados como positivos, os jogadores elogiaram as “casinhas” que permitem interação entre os participantes, e muitos mencionaram que o jogo estimula a imaginação. No entanto, o principal ponto negativo identificado foi a falta de informações no manual, indicando a necessidade de melhorias nesse

aspecto.

De modo geral, o jogo foi bem recebido, e as mudanças necessárias para aprimorá-lo são mínimas. A coleta de dados foi essencial para garantir que o Simulo seja atrativo, equilibrado e cumpra seus objetivos, sejam eles educacionais, comerciais ou de entretenimento. Além disso, essa etapa contribui para decisões mais embasadas, aumentando as chances de sucesso do projeto. Com os ajustes sugeridos, o jogo estará ainda mais preparado para oferecer uma experiência envolvente e satisfatória aos futuros jogadores.

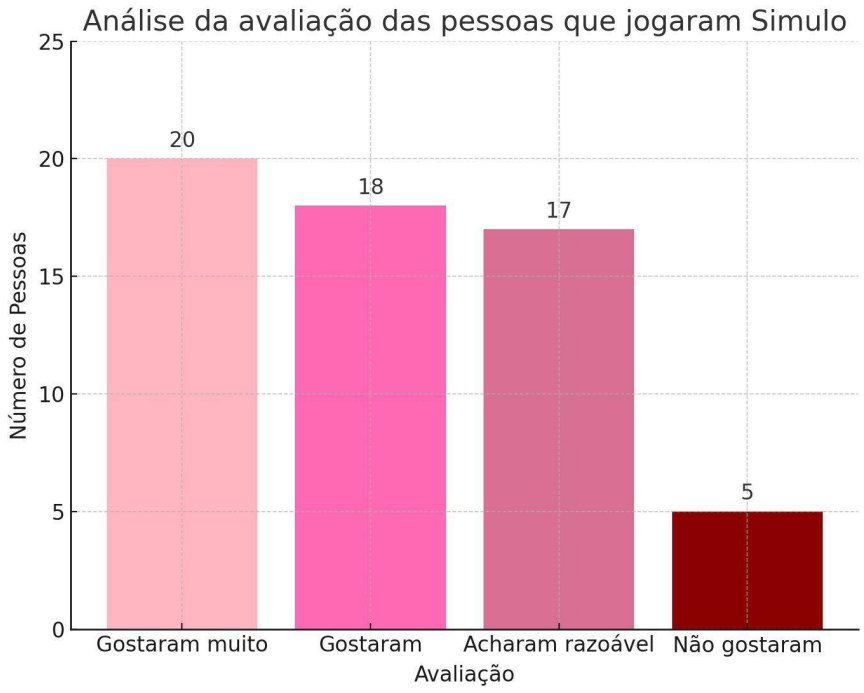
Discussão do jogo de estratégia empresarial

O jogo é uma simulação que colabora a desenvolver habilidades gerenciais em um ambiente competitivo e controlado. Ele usa os jogadores diante de decisões estratégicas em condições de incerteza ou dúvida, imitando desafios reais de mercado.

As principais lições dentro do jogo são: importância do planejamento estratégico, da gestão eficiente de recursos e da integração entre diversas partes da empresa. Além disso, a análise de conclusões a cada rodada permite o aprendizado contínuo e mostrando como aplicar a mão na massa pode ser mais difícil do que se espera.

O jogo envolve também uma competição entre os seus jogadores, o que ajuda na importância de habilidades como negociação e trabalho em equipe. Assim mostra uma ferramenta legal eficaz para preparar futuros gestores para o mercado real, tendo uma visão crítica e adaptável da administração.

Gráfico 2: Análise da avaliação das pessoas que jogam Simulo

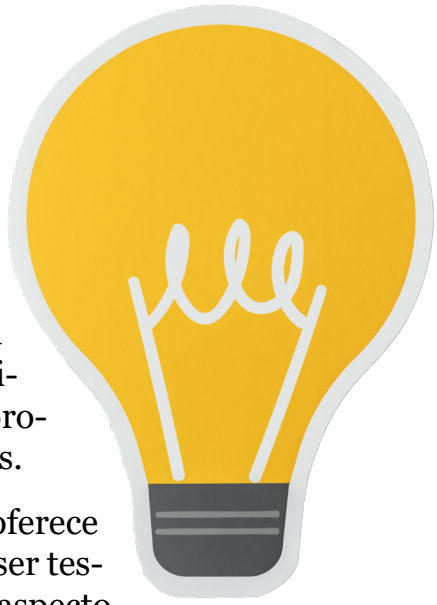


Fonte: Próprio Autor (2025).

De acordo com o gráfico 2, a maioria das pessoas que jogaram o jogo de tabuleiro simulo elogiou a experiência, destacando a temática envolvente e a interação entre os jogadores. No entanto, muitos relataram dificuldade em entender completamente as regras e as mecânicas, o que gerou confusão, especialmente nas primeiras partidas.

Curiosamente, algumas pessoas mencionaram que, mesmo sem entender totalmente o funcionamento do jogo, conseguiram jogar e se divertir, improvisando e adaptando as regras ao longo da partida. Isso mostra que o jogo tem um apelo intuitivo, mas poderia se beneficiar de explicações mais claras para facilitar a entrada de novos jogadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O jogo de estratégia empresarial, ao ser utilizado como ferramenta pedagógica, se revela uma alternativa inovadora e eficaz no desenvolvimento de habilidades gerenciais, crucial para a formação de futuros profissionais capacitados para enfrentar o desafiador mundo dos negócios.

Ao colocar os jogadores em situações simuladas de gestão, o jogo oferece um ambiente controlado e seguro, onde decisões e estratégias podem ser testadas sem os riscos financeiros ou operacionais do mundo real. Esse aspecto permite que os jogadores desenvolvam uma compreensão mais profunda dos impactos de suas ações, podendo analisar as consequências de suas escolhas antes de implementá-las em cenários reais.

Ao longo das partidas, os participantes se deparam com uma série de desafios que exigem a aplicação de conhecimentos adquiridos durante o curso, ao mesmo tempo em que estimulam o pensamento crítico. Eles são forçados a avaliar diferentes cenários e tomar decisões baseadas em dados e informações de mercado, o que fortalece a habilidade de análise crítica, tão essencial para a atuação no ambiente corporativo.

Cada rodada do jogo, com suas variáveis e imprevistos, permite que os jogadores pratiquem habilidades como a adaptação rápida a mudanças e a resolução de problemas complexos, situações típicas do cotidiano empresarial. Esse processo de tomada de decisão é fundamental para a formação de gestores capazes de lidar com incertezas e desafios imprevisíveis no mercado.

Além disso, o jogo de estratégia empresarial exige que os jogadores trabalhem em equipe, compartilhando responsabilidades e colaborando para alcançar os melhores resultados possíveis. Em um ambiente corporativo real, o trabalho em equipe é um dos pilares do sucesso organizacional, e a simulação oferece uma excelente oportunidade para que os participantes aprimorem suas habilidades de comunicação, liderança e negociação dentro de um grupo.

A experiência de trabalhar com outras pessoas em busca de um objetivo comum também contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais, essenciais para qualquer profissional que aspire a cargos de liderança.

Outro benefício relevante do uso de jogos de simulação no ensino de administração é o fato de que, ao integrar teoria e prática de forma dinâmica, o jogo proporciona uma compreensão mais profunda e aplicada dos conceitos aprendidos em sala de aula.

A possibilidade de visualizar o impacto de decisões estratégicas no desempenho de uma empresa fictícia facilita a assimilação de teorias complexas, que muitas vezes podem parecer abstratas quando estudadas de forma isolada. O aprendizado se torna mais concreto, pois o aluno consegue perceber a interdependência das diferentes áreas de uma organização e como cada decisão impacta o conjunto geral.

Portanto, o uso de jogos de estratégia empresarial no processo educacional vai além de uma simples simulação. Ele prepara os estudantes para os desafios reais do mercado de trabalho, fornecendo uma plataforma para a prática de habilidades gerenciais em um ambiente controlado e seguro.

As lições aprendidas durante o jogo transcendem o ambiente acadêmico e são aplicáveis diretamente ao mercado, capacitando os jogadores a se tornarem líderes mais inteligentes, inovadores e resilientes. Tais qualidades são cada vez mais valorizadas em um mercado corporativo que exige agilidade, capacidade de adaptação e pensamento estratégico.

Ao final, a experiência adquirida através do jogo contribui para a formação de gestores mais bem preparados para navegar pelas complexidades e incertezas do mundo dos negócios, oferecendo um caminho promissor para a construção de uma carreira de sucesso.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, S. P.; MORAES, F. S. **Jogos de simulação no ensino de administração: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Administração, v. 13, n. 2, p. 67-80, 2017.

BRANDÃO, R. S. **O papel da aprendizagem ativa no ensino de administração: o uso de jogos de simulação.** Revista de Educação e Gestão, v. 19, n. 3, p. 45-59, 2018.

GANDOLFO, A. M. **A aprendizagem por jogos e sua aplicação no ensino de administração.** Revista de Administração e Inovação, v. 2, n. 1, 2015. p. 34-47.

MORAES, P. R. **A aplicação de jogos de simulação no desenvolvimento de competências em administração.** Revista de Administração de Empresas, v. 24, n. 4, 2019. p. 102-115.

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

SILVA, A. P.; PEREIRA, M. D. **Jogos de simulação e o uso de tecnologias no ensino superior.** Revista de Tecnologias Educacionais, v. 5, n. 2, 2020. p. 58-72.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.



CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GENILDA BARBOSA ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2017); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2025); Especialista em Ensino Híbrido pela Faculdade Campos Salles - FCE (2023); Professora de Educação Infantil - Polivalente no CEI Enedina de Sousa Carvalho.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O estudo irá apresentar as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. Esse tema é fundamental para levar os docentes a refletirem sobre o contexto escolar contemporâneo, reforçando o direito de todas as crianças à educação, a partir de uma prática pedagógica que seja equitativa e que promova uma convivência que valorize a diversidade. Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa querer saber, quais as contribuições da prática educativa docente refletida na inclusão da criança autista na escola de Educação Infantil? Nesse sentido, seu objetivo geral é apresentar as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, nesse sentido, foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores, que tratam sobre o tema, como Siluk (2012), Liberalesso e Lacerda (2020) e Keinert e Antoniuk (2017). Com o intuito de construir conhecimentos para a escrita do trabalho, foram consultados cinco autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na própria compreensão de que a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil envolve a colaboração de toda a equipe escolar, das famílias e da comunidade em promover a convivência respeitável e a aprendizagem mútua. Assim a prática pedagógica inclusiva deve valorizar a diversidade, isso porque todos têm como contribuir com o grupo e compartilhar os saberes aprendendo juntos.

Palavras-chave: Inclusão; Prática; Educação; Equidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA na Educação Infantil é uma realidade de todas as escolas e redes de ensino, caracterizando-se como um tema relevante na história da Educação Especial, porque as ações pedagógicas de sua responsabilidade são suplementares a educação regular, uma mudança significativa para o atendimento escolar à criança.

As práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade contribuem com a inclusão da criança com TEA quando o ambiente da sala referência é acolhedor e desafiador, capaz de atender as especificidades do Transtorno Global do Desenvolvimento. Ao planejar estratégias pedagógicas com ações acolhedoras, os educadores da infância possibilitam às crianças com TEA a eliminação de qualquer tipo de barreiras que impeçam a participação, promovendo a inclusão.

A escolha do tema justificou-se, pela necessidade de aprofundamento sobre as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, ao qual se compreende que se planejada com intencionalidade docente, poderá oferecer ambientes organizados, acolhedores e desafiadores, contribuindo para a sua inclusão e o seu desenvolvimento. Dessa forma, se pretendeu ampliar o conhecimento de modo que, houvesse a compreensão aprofundada sobre os estímulos mais adequados, para conduzir os processos de aprendizagem da criança autista na Educação Infantil.

O problema da pesquisa esteve em querer saber, quais as contribuições da prática educativa docente refletida na inclusão da criança autista na escola de Educação Infantil?

Têm-se como objetivo geral, as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: apresentar a contribuição da prática pedagógica na inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, descrever os recursos para o trabalho com a inclusão e caracterizar a criança com Transtorno do Espectro Autista.

A Metodologia do presente trabalho constituiu-se, na pesquisa bibliográfica, com a revisão da literatura. Esta pesquisa foi realizada em bibliotecas, com a leitura de livros e artigos científicos. Nesse sentido, sua intenção foi a de consultar mais de cinco autores, que tratavam sobre o tema. Os parâmetros utilizados para a escolha das bibliografias foram: idioma em língua portuguesa, livros atualizados nos últimos vinte anos, e principalmente que trouxessem em seu sumário, os aspectos referentes ao tema de pesquisa. Nesse sentido, com a pesquisa bibliográfica, foi possível ampliar o repertório, aspecto relevante que favoreceu a dissertação do trabalho.

Desta forma, se buscou as principais idéias junto aos autores: Siluk (2012) que escreve sobre as contribuições para a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Liberalesso e Lacerda (2020) que escreve sobre a compreensão da prática pedagógica baseada em evidências e Keinert e Antoniuk (2017) que escreve sobre o espectro autista respondendo as indagações – O que é? O que fazer? Dentre outros.

O estudo foi organizado em dois tópicos, sendo que no primeiro tópico apresenta-se as contribuições da prática pedagógica e a inclusão da criança com TEA na escola de Educação Infantil. Na primeira seção se descreveu os recursos para o trabalho com a inclusão, pontuando o Atendimento Educacional Especializado - AEE com o auxílio humano e material para potencializar a inclusão escolar. Na segunda seção caracteriza-se a criança com Transtorno do Espectro Autista. E no segundo tópico se apresentou os procedimentos metodológicos da pesquisa, com seus procedimentos e abordagens.



CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO

O que se pretende na prática pedagógica, da escola de Educação Infantil e das professoras da infância, na inclusão da criança autista, é a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação nas vivências e experiências escolares. Nesse sentido, é preciso esclarecer que a educação inclusiva, requer a qualidade da educação ofertada a todas as crianças.

O que se pode observar na educação inclusiva é a necessidade de eliminação de barreiras de comunicação, arquitetônicas, materiais, entre outras que possam surgir no cotidiano da escola infantil, nesse sentido, é preciso buscar todas as formas de acessibilidade e de colaboração, para garantir ações de acesso, ingresso e permanência da criança com autista na escola.

Segundo Liberalesso e Lacerda (2020), para remover barreiras que impossibilitam a aprendizagem e a participação da criança autista na prática pedagógica da escola, inicialmente há de:

> Identificá-las, examinando todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora, pois ela nos oferece subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias. As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com objetos do conhecimento e da cultura (LIBERALESSO & LACERDA, 2020, p. 73).

Na prática pedagógica para a inclusão da criança autista, eliminar barreiras é urgente, isso porque, é preciso que as professoras garantam que não apenas a criança autista, mas todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva, de qualidade.

Nesse sentido, as professoras estarão desenvolvendo práticas pedagógicas, que promovem a diversidade, a acessibilidade, o desenvolvimento de currículos e projetos inclusivos, o apoio individualizado às dificuldades da criança.

É importante que na prática pedagógica inclusiva, as professoras promovam uma cultura escolar, acolhedora e respeitosa, organizando espaços de brincadeiras com múltiplas linguagens, para que as crianças sejam contempladas em seus interesses.

Segundo Siluk (2012, p. 61) existem vários programas, métodos e recursos de comunicação alternativa, que podem auxiliar na prática pedagógica e inclusiva da criança autista, que possuem déficits nas habilidades de comunicação e interação social, "como a estruturação do ambiente, a postura do professor e trabalho com projetos, além das tecnologias assistivas".

Essas possibilidades citadas podem auxiliar na inclusão, assim como no trabalho colaborativo, entre todos os funcionários da escola, que precisam trabalhar juntos, para que possibilitem a inclusão da criança autista.

Nesse sentido, é necessário que ocorra uma organização nos espaços, de modo a tornar acessível às materialidades e os recursos de comunicação, assim como do cuidar, com funcionários do apoio, para contribuir com ajuda na locomoção, alimentação e higienização da criança autista.

O trabalho das professoras na sala referência da escola da infância, está em possibilitar ambientes estruturados e acessíveis, com a mediatização contínua das docentes, aprendendo e compreendendo melhor as crianças, bem como a criança autista em sua individualidade, de modo a contribuir com a ampliação das vivências, e, experiências que possibilitem a sua participação e aprendizagem.

Segundo Keinert e Antoniuk (2017) a inclusão educacional da criança autista na escola, abrange muito mais do que simplesmente está inserido no meio, significa:

> Realmente fazer parte de um processo, participando ativamente deste, como sujeito que dá e recebe, participando de todos os momentos e sendo aceito como é. Quando se fala em inclusão, devemos sempre ter em mente o processo em que o sujeito está inserido, muito mais do que no resultado deste. As palavras mágicas: paciência, tolerância e coerência, devem estar à nossa frente em todos os momentos (KEINERT & ANTONIUK, 2017, p. 348).

A prática pedagógica para a inclusão da criança autista requer observação e planejamento, é preciso que as professoras compreendam, antes de planejar as vivências, na Educação Infantil, o comportamento da criança autista, as suas dificuldades em relacionar-se com os outros, as necessidades educativas e os sentimentos que acercam.

Para Keinert e Antoniuk (2017) as intervenções docentes junto a criança autista precisa de observação, por quê:

> As intervenções e o plano pedagógico deve ser individualizado, ou seja, o adulto deve estar sempre atento para utilizar na sua prática pedagógica apoio visual e orientação dirigida para que a aprendizagem ocorra. Utilizar sempre reforços positivos, elogiar, demonstrar como a criança conseguiu, mesmo que apenas tenha dado um único passo em direção ao objetivo final. Valorizar os acertos e nunca os erros (KEINERT & ANTONIUK, 2017, p. 349).

Compreendeu-se também, que a prática pedagógica na Educação Infantil, para a Educação Inclusiva da criança autista, precisa envolver também a comunidade escolar, os funcionários de apoio, à família, profissionais da saúde, para trabalhar em colaboração e na criação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

O ambiente da Educação Infantil passa informações claras, sobre o que é solicitado naquele espaço, nesse sentido, é preciso oferecer à criança autista, acesso fácil às materialidades ou trajetos que a criança deverá realizar.

Segundo Gonçalves e Souza (2016), a inclusão escolar da criança autista, deve ser baseada na:

> Troca entre escola e os profissionais que acompanham a criança para que adaptações necessárias sejam concretizadas antes do seu início. O Professor deve ser bem orientado, saber o máximo possível a respeito da criança, suas dificuldades e habilidades, características de aprendizagem, comportamentos, enfim, tudo que possa facilitar o processo de adaptação e aprendizagem (GONÇALVES & SOUZA, 2016, p. 63).

Percebeu-se que é importante na prática pedagógica das professoras, o trabalho pedagógico coletivo, envolvendo a gestão, professores especialistas da Educação Especial, que trabalham na sala de recursos especializados, professores, auxiliares, para proporcionar uma educação de qualidade e o bem-estar da criança autista, respeitando-a como cidadã digna de seus direitos.

Uma ação da prática pedagógica, que a escola de Educação Infantil deve ter clara, para Siluk (2012, p. 21) é a parceria, estabelecer "parceria com a família do aluno com Transtorno do Espectro Autista, profissionais da saúde, e, até mesmo com o professor da sala de recurso especializado, são ações que contribuem significativamente com essa inclusão".

OS RECURSOS PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO

Em algumas escolas de Educação Infantil é possível implementar uma sala de recurso especializado, chamada de Atendimento Educacional Especializado, nessa sala possui um professor especializado, e, recursos especializados que são capazes de contribuir como ação, a inclusão das crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Siluk (2012) o Atendimento Educacional Especializado - AEE pode ser definido como:

> Espaço de atendimento à criança com deficiência e que fica dentro da instituição escolar com múltiplos recursos especializados. Tem também um docente especializado para atender esse aluno desde que apresente um laudo médico específico para comprovar sua necessidade especial frente à educação (SILUK, 2012, p. 21).

Percebeu-se que o AEE, também é uma possibilidade de ação para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, isso porque, possui equipamentos, como computador, som e mídias, além de um professor especializado que pode dialogar com o professor da sala referência da criança, assim como também com a família dela, para juntos traçarem metas que contribuam com a inclusão escolar.

De acordo com Siluk (2012) é importante que o Atendimento

Educacional Especializado, seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois:

> Essa oferta possibilita uma maior interlocução entre o professor do AEE e os professores do ensino comum. Assim, as necessidades educacionais dos alunos podem ser discutidas no dia-a-dia escolar e com todos que atuam no ensino regular e/ou educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos os alunos (SILUK, 2012, p. 44).

Diante do exposto, entendeu-se que o AEE é uma oferta de recurso garantido por lei, que foi pensado por meio de Políticas Públicas para a educação inclusiva, ao que se refere ao atendimento especializado.

Para Siluk (2012, p. 45) é necessário um "diálogo constante entre professores da sala comum, com o da sala SRM, levando-os a discutirem metas, atividades e recursos que possam contribuir com as possibilidades de desenvolvimento desse público-alvo".

Contudo, percebeu-se que a questão envolvendo a necessidade, de a sala de recurso especializado, ser oferecida na própria escola, está por uma causa relevante do ponto de vista pedagógico, que é proporcionar os recursos pedagógicos, e, de acessibilidade à criança autista contribuindo assim para a sua aprendizagem.

Diante desse contexto da inclusão, o Professor de Atendimento Educacional Especializado, poderá atuar de forma mais efetiva, junto às professoras da sala referência da Educação Infantil, oferecendo o suporte necessário às aprendizagens e bem-estar da criança autista.

O AEE é caracterizado segundo Siluk (2012) como um espaço físico que contém:

> Mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar a escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional, o Ministério da Educação instituiu o Programa Implantação de Recursos Multifuncionais, por meio da portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 que traz normas (SILUK, 2012, p. 45).

Por meio da caracterização do AEE é possível perceber, sua relevância para o público alvo que atende, dessa forma, a escola infantil, tem um amparo para potencializar a aprendizagem e a participação da criança autista, de modo suplementar e complementar, nunca substituindo.

Siluk (2012, p. 46) descreve os recursos multifuncionais que o AEE deve ter, como segue: "computadores, som, DVD, Data Show, jogos, pranchas, entre outros, para que as crianças adquiram habilidades, para que possam ter acesso ao currículo, por isso é justificado o seu caráter suplementar na educação".

Compreendeu-se que nas salas de AEE, o professor é especialista, nesse sentido, deve organizar os atendimentos, levando em consideração a demanda da escola, sempre no turno inverso ao regular e a avaliação dos casos, deve ser feita com critérios claros que devem ser estabelecidos, a partir de uma avaliação diagnóstica das habilidades de cada criança autista.

Dessa forma, compreendeu-se que, a inclusão da criança autista, é, fundamental uma prática pedagógica, que contribua com a qualidade da Educação Infantil, melhorando as condições de aprendizagem, em função do grau de comprometimento de suas diversas áreas.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A criança com laudo de Transtorno do Espectro Autista – TEA é diagnosticada na consulta com o Neuropediatra, que é o primeiro profissional a diagnosticar o quadro, podendo utilizar diversas nomenclaturas, porém a mais utilizada nos laudos que adentram a escola e a mais atualizada na literatura é o TEA.

Mas, é a família/ responsável ou os cuidadores, que tem a primeira percepção sobre o desenvolvimento da criança, logo nos primeiros meses de vida, isso

porque apresentam alterações no comportamento, evitando o olhar, o comando de brincadeiras e evitando o contato visual, entre outras características.

Segundo Keinert e Antoniuk (2017, p. 15) a criança com TEA apresenta "alterações no comportamento, na fala e/ ou nas atividades, despertando a mesma dúvida e preocupação nos pais, já descrita, sendo então encaminhadas para os processos de avaliação".

Crianças com diagnóstico de TEA, comumente têm prejuízos, que podem variar em menor e maior grau, em duas áreas, a comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Esses prejuízos podem resultar em dificuldades em diversos contextos, como na vida familiar, escolar, social, entre outros. Nesse sentido, segundo as pesquisas o diagnóstico de TEA, e suas principais manifestações, ocorrem geralmente na primeira infância, ou seja, antes dos três anos de idade.

O diagnóstico de TEA é clínico e é fundamental a observação da criança, assim como também a escuta das pessoas que convivem com a criança, como pais, cuidadores e professores.

Segundo o Ministério da Saúde (2014, p. 37) para o diagnóstico de TEA o uso de "escalas e instrumentos de triagem padronizados ajuda a identificar problemas específicos, sendo muito importante para o rastreamento e a triagem de casos suspeitos, mas não é essencial para a avaliação nosológica".

Compreendeu-se que para uma avaliação nosológica no diagnóstico de TEA, é essencial considerar os vários aspectos, além da entrevista com a família, cuidadores e professores, a observação das características comportamentais e de desenvolvimento da criança, de seus padrões de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos é fundamental.

A colaboração dos profissionais da saúde, durante esse diagnóstico, como a avaliação com Neuropediatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, entre outros é fundamental, de modo a ouvir a opinião de todos antes de fechar um laudo.

O Ministério da Saúde (2014) explica o diagnóstico nosológico em suspeitas de TEA, objetivando:

> (A) examinar em que medida os comportamentos observados são suficientes para a classificação diagnóstica (pela CID-10), levando-se em consideração diagnósticos diferenciais; e (B) fornecer subsídios para o delineamento do Projeto Terapêutico Singular (PTS) e para o encaminhamento para as intervenções adequadas a cada caso. Ressalta-se que há casos em que não é possível chegar a um diagnóstico preciso e imediato de acordo com a CID-10; porém, vale lembrar que sempre é possível avaliar o indivíduo como um todo em suas necessidades de saúde, reabilitação e tratamento (BRASIL, 2014, p. 40).

Os critérios diagnósticos para o TEA encontram-se também na DSM-5, assim como também na CID-10, conhecida como a Classificação Internacional de Doenças editada pela Organização Mundial de Saúde – OMS.

A classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 apresenta o laudo F84 – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que é caracterizado por anormalidades qualitativas, em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação, e, por repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Segundo Keinert e Antoniuk (2017) o Autismo Infantil é caracterizado como um transtorno do tipo:

> Invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo característico de desenvolvimento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O Transtorno ocorre em garotos três ou quatro vezes mais frequentemente que em meninas (KEINERT & ANTONIUK, 2017, p. 16).

A criança com diagnóstico de TEA apresenta comportamento

atípico, que se torna aparente. Demonstram comprometimentos qualitativos na interação social recíproca, esse comportamento fica bem claro quando se observa a criança acometida com autismo infantil.

Os comportamentos da criança com TEA podem ser observados também por meio de indicadores socioemocionais, isso porque a criança com laudo F84 não responde as demonstrações de afetos de outras pessoas, no contexto social e não interage com outras crianças ou pessoas, mesmo que os comandos sejam direcionados a ela.

Segundo Silva (2012, p. 8) a característica significativa de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista é a "interação social, por outro lado, essa questão social pode ser trabalhada com terapia, que possa auxiliar a criança com autismo a desempenhar seu papel social de forma bastante satisfatória, dentro dos ambientes de convívio social que faz parte ao longo da vida".

Compreendeu-se que realmente é observável, qualquer manifestação de habilidades sociais na criança com TEA, assim como também na área da comunicação, que quando brincam, preferem ficar sozinhas e isoladas, elegendo geralmente na maioria dos casos um tipo de brinquedo ou tipo um mascote, ao qual brincam repetitivamente.

Segundo Silva (2012), a condição da criança com diagnóstico de TEA também é caracterizada por:

> Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Existe uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; isto implica tanto em atividades novas como hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. Particularmente na primeira infância, pode haver vinculação específica a objetos incomuns, tipicamente não macios. A criança pode insistir na realização de rotinas particulares e em rituais de caráter não funcional; pode haver preocupações estereotipadascominteresses tais como datas, itinerários ou horários; frequentemente há estereotipias motoras; um interesse específico em elementos não funcionais de objetos (tais como cheiro ou tato) é comum e pode haver resistência a mudanças na rotina ou em detalhes do meio ambiente pessoal (tais como movimentações de ornamento ou móveis da casa) (SILVA, 2012, p. 9).

Mesmo com tantos comportamentos, e com características de dificuldades e limitações a criança com TEA é única, os comportamentos, dificuldades e limitações podem ser observados, assim como as características e as ações, como as intervenções são pessoais e direcionadas a cada criança, nos pós observação para que se possa contribuir com suas aprendizagens.

Para compreender melhor as manifestações da criança com TEA, é fundamental uma observação minuciosa do seu comportamento, nos mais variados contextos que a criança participa, nesse sentido, é possível avaliar o grau de dificuldades na comunicação social, que pode se manifestar por meio do isolamento ou falta de interesse em estar com outras pessoas, diminuição ou ausência no contato visual, diminuição a ausência de sorrisos, falta de habilidade em estabelecer interações, dificuldades em reconhecer gestos sociais, entre outros, isso vão depender de cada criança.

Segundo Siluk (2012, p. 09) a maioria das crianças com autismo carece de espontaneidade, iniciativa e criatividade na organização de seu tempo de lazer e tem dificuldades em ampliar conceitualizações em decisões. Os déficits característicos do autismo mudam à medida que as crianças crescem".

As características comportamentais da criança com TEA são evidentes na primeira infância, algumas crianças apresentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem. Assim, precisam de acompanhamento interdisciplinar, com profissionais da saúde e educação, para não ampliar as perdas de habilidades e

continuar se desenvolvendo.

Dessa forma, compreendeu-se que manifestações e prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritivos/ repetitivos, definem a criança com Transtorno do Espectro Autista, tais prejuízos afetam diretamente o seu desenvolvimento, porém ressalta-se que com intervenções e compensações, podem auxiliar diminuindo as dificuldades em alguns contextos de participação dessa criança.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia, se definiu a pesquisa de base bibliográfica com a abordagem descritiva, partindo da revisão da literatura, que foi realizada em bibliotecas com a leitura de livros e artigos científicos.

Segundo Gil (2002, p. 34) a pesquisa bibliográfica é então realizada com o intuito de:

> Levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. Nesse sentido, essa pesquisa bibliográfica visa então, analisar as principais teorias de um tema e pode ser realizada em diferentes finalidades na tentativa da resolução de um problema (GIL, 2002, p. 34).

Seguindo esse pressuposto, compreendeu-se que a metodologia da pesquisa, é um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a que foram utilizadas ao longo da elaboração deste trabalho, cuja intenção foi conseguir alcançar o objetivo da pesquisa, proposto inicialmente, atendendo os critérios estabelecidos, para a busca de informações mais confiáveis.

O trabalho de pesquisa bibliográfica foi desenvolvido seguindo as seguintes etapas: coletas de materiais na biblioteca da faculdade, em livros e artigos científicos que foram selecionados, porque trouxeram a temática principal, dessa forma descrevendo as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança autista, aspecto relevante para a compreensão das ações dos professores na eliminação de barreiras para promoção da inclusão.

Apresentando as contribuições da prática pedagógica e a inclusão da criança com TEA na escola de Educação Infantil. Descreveu-se os recursos para o trabalho com a inclusão, pontuando o Atendimento Educacional Especializado - AEE com o auxílio humano e material para potencializar a inclusão escolar. E caracterizando a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Severino (2007, p. 102) a observação tanto pode ser realizada como "processo mental para apreender as coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas inter relações, quanto como técnica organizada, sendo um meio de medir por descrição, classificação e ordenação". Dessa forma, transcendendo a simples constatação dos dados, e permitindo a apreensão direta dos fenômenos.

Esta pesquisa teve como aportes os trabalhos de Siluk (2012) que escreve sobre as contribuições para a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Liberalesso e Lacerda (2020) que escreve sobre a compreensão da prática pedagógica baseada em evidências e Keinert e Antoniuk (2017) que escreve sobre o espectro autista respondendo as indagações – O que é? O que fazer? Dentre outros.

Nesta pesquisa foram analisados alguns livros, que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão, as contribuições da prática pedagógica para a inclusão da criança autista, elaborando o planejamento com intencionalidade, com recursos humanos e materiais do AEE, numa perspectiva educativa colaborativa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA.

Nesse sentido, refletiu-se sobre as possibilidades da prática pedagógica do docente, frente à complexidade da inclusão e da diversidade, que devem ser refletidos para promover a inclusão das crianças, durante as vivências e experiências na sala referência da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível compreender a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA na Educação Infantil, de modo a perceber as exigências da prática pedagógica, que por sua vez precisa ser pensada com intencionalidade.

O planejamento é fundamental para na prática pedagógica inclusiva, isso porque é fundamental pensar os recursos, os espaços e estar sensível às particularidades de um modelo de educação que integra e acolhe as diferenças.

É fundamental na prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil que o professor leve em consideração em seu planejamento e suas ações as especificidades da criança autista, bem como as suas potencialidades.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva deve ser pautada no acolhimento, em ambiente seguro e estimulador de aprendizagens para que favoreça a criança com TEA o desenvolvimento integral e o acesso à educação.

Compreendeu-se que a prática pedagógica inclusiva demanda também espaços organizados e uma postura colaborativa, com a Educação Especial e as práticas do Atendimento Educacional Especializado – AEE que é um recurso indispensável no processo de inclusão da criança com TEA na escola de Educação Infantil, cuja função é complementar e potencializar a atuação pedagógica na sala referência.

O apoio material e o apoio humano são fundamentais, para a prática pedagógica inclusiva, isso porque, garantem que a criança receba atenção e participe das interações e vivências junto com o grupo.

Portanto, conclui-se que a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil envolve a colaboração de toda a equipe escolar, das famílias e da comunidade em promover a convivência respeitável e a aprendizagem mútua. Assim a prática pedagógica inclusiva deve valorizar a diversidade, isso porque todos têm como contribuir com o grupo e compartilhar os saberes aprendendo juntos.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA**). Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, P. L. SOUZA, M. T. C. C. **A teoria da mente de crianças com autismo na ótica piagetiana.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016.

KEINERT, M. H. J. M. ANTONIUK, S. A. **Espectro autista: O que é? O que fazer?** Curitiba: Íthala, 2017.

LIBERALESSO, P. LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2016.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon, 2005.

SILUK, A. C. P. **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica.** Santa Maria: MEC, 2012.

SILVA, J. L. **Por infâncias vivas e vividas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo.** São Paulo: Fontanar, 2012.



O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

IARA ROBERTA ALVES DE PAULA

Iara Roberta Alves de Paula graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz em 2009. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Isabel Colombo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A educação contemporânea está atravessando profundas transformações, impulsionadas por mudanças estruturais no cenário econômico e social global. Neste contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela Escola Regular na construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. A adaptação do sistema educacional exige a implementação de estratégias que contemplem as diferenças individuais, com destaque para o uso das tecnologias digitais, como as aulas de computação, enquanto ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a presença de recursos tecnológicos por si só não garante a inclusão efetiva. É indispensável o envolvimento de toda a comunidade escolar, direção, coordenação, professores, estagiários, familiares e equipes multidisciplinares, na construção de um ambiente acolhedor, acessível e equitativo. Modificações no currículo e no projeto político-pedagógico da escola tornam-se essenciais para garantir a participação ativa de todos os alunos em turmas heterogêneas, promovendo o respeito às diferenças e o desenvolvimento pleno de cada sujeito. Amparado nos pressupostos teóricos de autores como Vygotsky e Mantoan, este estudo analisa como o professor pode organizar, na prática cotidiana, metodologias que favoreçam a aprendizagem colaborativa, a interação social e o reconhecimento da singularidade de cada aluno. A inclusão, portanto, é abordada não apenas como uma diretriz legal, mas como um princípio ético e pedagógico fundamental para a construção de uma escola democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Prática Educativa; Tecnologia Digital.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre os desafios enfrentados pela escola na organização do processo de ensino-aprendizagem em turmas compostas por alunos com diferentes tipos de laudos, tais como deficiências intelectuais, físicas, transtornos de comportamento e casos de indisciplina.

A crescente presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula do ensino regular tem impulsionado a discussão sobre práticas inclusivas, exigindo uma revisão profunda tanto das metodologias pedagógicas quanto da estrutura física e organizacional das instituições escolares.

Dessa forma, os objetivos específicos deste estudo consistem em analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, promover a convivência respeitosa e colaborativa em um mesmo espaço escolar e compreender a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, considerando a importância de adaptações físicas, curriculares e conceituais.

A partir disso, o estudo propõe a seguinte indagação: como desenvolver e aprimorar estratégias de ensino capazes de garantir uma educação de qualidade a crianças com deficiência, respeitando suas particularidades e necessidades individuais?

Compreende-se que a acessibilidade física na escola é essencial para que o aluno com deficiência seja não apenas incluído, mas também encorajado à autonomia.

Para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e democrático, torna-se imprescindível o estabelecimento de parcerias com instituições de apoio a pessoas com deficiência, Instituições de Ensino Superior e a comunidade, com base no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Tais ações visam à superação de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, assegurando o direito à aprendizagem de todos os alunos.

Dessa maneira, é responsabilidade da escola repensar suas práticas e adaptar-se às transformações educacionais contemporâneas, incorporando não apenas recursos tradicionais, como giz, lousa e livros didáticos, mas também novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e metodologias diferenciadas.

Para tanto, esta pesquisa adotou como metodologia a revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e fontes digitais, tendo como principais referenciais teóricos os autores Vygotsky, Sassaki, Mantoan e Valente, que discutem o histórico da inclusão, suas definições, e as mudanças exigidas no currículo e nos projetos pedagógicos frente às novas demandas da educação inclusiva.



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO: REPENSANDO O ENSINO PARA A DIVERSIDADE

Educar crianças com necessidades educacionais especiais em espaços segregados, afastados das salas de aula regulares, é privá-las de experiências fundamentais para sua formação integral.

A socialização, o convívio com a diversidade, o acesso a diferentes modos de pensar, agir e sentir são elementos que só se constroem plenamente em ambientes onde todos têm direito à participação. A exclusão, ainda que mascarada por argumentos de proteção ou "melhor atendimento", reforça o preconceito, isola e impede o desenvolvimento pleno dessas crianças.

A sala de aula regular, por sua diversidade de sujeitos e vivências, é um espaço propício para o exercício da empatia, da solidariedade e da aceitação das diferenças.

Quando a inclusão é verdadeiramente efetivada, todos se beneficiam: os alunos com deficiência, que encontram oportunidades reais de aprendizagem e interação; os colegas, que aprendem sobre respeito e convivência com o outro; e os professores, que desenvolvem práticas pedagógicas mais criativas, reflexivas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

No cenário educacional contemporâneo, cresce a compreensão de que as escolas devem atender a uma clientela heterogênea, com múltiplas necessidades, capacidades e contextos de vida.

Esse reconhecimento exige uma profunda revisão de práticas pedagógicas, currículos, recursos didáticos e formas de avaliação. A inclusão educacional não pode ser vista como uma adaptação pontual ou um favor concedido, mas como um direito garantido por lei e, sobretudo, como um imperativo ético em sociedades democráticas.

É preciso destacar que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola. Ela requer, sobretudo, a participação efetiva nas atividades pedagógicas, a possibilidade de aprendizagem significativa, o respeito à individualidade e o compromisso com a construção de um ambiente escolar acolhedor e acessível em todos os aspectos. Isso implica em eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que ainda persistem em muitas instituições.

De acordo com Rabello (1999), a inclusão demanda a superação de visões estereotipadas e excludentes, que associam deficiência à incapacidade ou à inferioridade.

Para ele, é necessário compreender a educação como um processo social e cultural, no qual a diversidade deve ser acolhida como parte constitutiva da vida em sociedade. A escola, nesse sentido, deve funcionar como um espaço de transformação, onde se promove a igualdade de oportunidades e se combate toda forma de discriminação.

É também comum nas instituições escolares a reprodução de preconceitos relacionados à classe social, à cor da pele, ao gênero ou à condição física dos estudantes. Muitas vezes, crianças oriundas de contextos empobrecidos são vistas como menos capazes ou como carentes de cultura, reforçando práticas pedagógicas que desconsideram suas potencialidades. Essa visão reducionista compromete o processo de ensino-aprendizagem e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão escolar, para ser efetiva, precisa de investimento, formação continuada dos profissionais, envolvimento da família e apoio de uma rede intersetorial de serviços.

Isso inclui psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, que devem atuar em parceria com a escola para garantir um atendimento integral às necessidades dos estudantes.

Além disso, é fundamental que o projeto político-pedagógico da escola esteja alinhado com os princípios da inclusão, promovendo ações concretas que valorizem a diversidade.

A gestão escolar precisa assumir uma postura proativa, incentivando a construção de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a equidade. As adaptações curriculares devem ser vistas não como exceção, mas como parte natural do planejamento educacional.

A atuação do professor é central nesse processo. Ele deve estar preparado para lidar com a heterogeneidade da sala de aula, adotando metodologias flexíveis, estratégias de ensino diferenciadas e formas variadas de avaliação.

A escuta sensível, o respeito à trajetória de cada aluno e o compromisso com sua aprendizagem são aspectos que não podem ser negligenciados. A formação inicial e continuada dos docentes deve contemplar esses elementos, proporcionando reflexões sobre a prática e sobre o papel social da escola.

Por fim, é necessário destacar que a inclusão é um processo contínuo, que demanda tempo, esforço coletivo e mudanças estruturais profundas. Não se trata apenas de integrar o aluno com deficiência ao sistema educacional, mas de transformar a escola em um espaço de convivência, aprendizado e valorização das diferenças.

A construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária começa pela escola. E essa construção só será possível se todos forem incluídos, respeitados e incentivados a desenvolverem seu pleno potencial,

> Hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (RABELO, 1999, p.20).

A escola traz consigo toda uma bagagem de cultura e de saberes que atendam às necessidades de uma determinada época e clientela. Se antes o excepcional era eliminado da sociedade, hoje ele tem seu direito adquirido por uma lei, a qual o coloca como um ser igual às outras crianças, vivendo como as outras e recebendo dentro de um estabelecimento de ensino, sua formação educacional. Para isso, há que se repensar sobre a estrutura escolar, nossa avaliação, nossa interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno,

> [...] o ambiente no qual vivemos se configura como fator crucial para o desenvolvimento e evolução do gênero humano. Quando este ambiente não é propício ao desenvolvimento de todos, devemos transformá-lo a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades em nível máximo (VYGOTSKY, 1987, p.34).

De acordo com o autor acima a educação, seja sistemática ou assistemática, deve ser incentivada e multiplicada em uma gama de elementos que possibilitem aos mais diversos seres humanos desenvolverem suas potencialidades e talentos, explorando, por conseguinte, de maneira enriquecedora o ambiente em que se insere,

> Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global (VYGOTSKY, 1987, p. 30).

Sendo assim, como bem ressalta Vygotsky (1995, p.32) se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também ele estimula maneiras de se superar essas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, para Vygotsky (1995, p. 32), o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação.

Temos mecanismos de compensação que conhecemos em decorrência das deficiências orgânicas dos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses construídas para aqueles cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros.

Tal como ressalta Vygotsky (1995, p. 33), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação através de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito.

A SITUAÇÃO DO DEFICIENTE NO BRASIL

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), compreender de forma precisa a realidade escolar das pessoas com deficiência no Brasil exige, antes de tudo, um levantamento fidedigno do número total de cidadãos com algum tipo de necessidade especial.

Essa informação é essencial, pois possibilita a comparação entre a quantidade total de indivíduos com deficiência e o número de matrículas registradas nas instituições de ensino.

A partir dessa análise, seria possível avaliar com maior rigor se essas pessoas estão, de fato, sendo contempladas com uma educação inclusiva, acessível e de qualidade. Contudo, essa tarefa ainda enfrenta entraves, visto que nem mesmo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui dados totalmente precisos sobre essa parcela da população.

Estima-se, com base em dados internacionais, que cerca de 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Aplicando esse percentual à população brasileira, isso representaria aproximadamente 18 milhões de pessoas com necessidades especiais. Trata-se, portanto, de um número expressivo, que demanda políticas públicas eficazes e ações contínuas de inclusão, principalmente no campo educacional.

No Brasil, um importante marco normativo é a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O Capítulo 8 do referido plano é inteiramente dedicado à Educação Especial, apresentando um diagnóstico detalhado do cenário da inclusão no país, bem como diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos.

De acordo com o PNE, a oferta da Educação Especial pode se dar por meio de três modalidades: a inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, o atendimento em salas de recursos multifuncionais ou, em casos mais específicos, a matrícula em escolas especiais.

No entanto, ressalta-se que o atendimento em salas ou instituições especializadas deve ocorrer somente quando comprovadamente não for possível atender o aluno nas classes regulares com os devidos apoios.

Entre os anos de 1998 e 2003, observou-se um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, indicando uma ampliação no acesso ao ensino inclusivo.

Por outro lado, o número de matrículas em instituições exclusivamente voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, como as escolas especiais, apresentou um decréscimo. Tal movimento reflete, em parte, a mudança de paradigma impulsionada pelas políticas públicas de inclusão.

Apesar de avanços legislativos importantes, é necessário reconhecer que a implementação efetiva dessas leis ainda encontra muitos obstáculos. Frequentemente, as normas que garantem o direito à acessibilidade e à inclusão das pessoas com deficiência não são devidamente aplicadas, seja por falta de estrutura física, formação dos profissionais, desconhecimento da legislação ou mesmo pela ausência de uma consciência coletiva sobre a importância da inclusão.

Infelizmente, ainda há uma cultura de desvalorização e invisibilidade social em relação às pessoas com deficiência, o que dificulta o pleno exercício da cidadania desse grupo.

A acessibilidade, portanto, não deve ser entendida apenas como uma adaptação arquitetônica, mas sim como um conceito mais amplo, relacionado à garantia de igualdade de oportunidades para todos.

Ela diz respeito à possibilidade de deslocamento com segurança, independência e dignidade nos diversos espaços sociais, sejam eles físicos, comunicacionais, pedagógicos ou atitudinais. Todos se beneficiam de um ambiente acessível — não apenas as pessoas com deficiência, mas também crianças, idosos, gestantes, entre outros.

Segundo a Norma Brasileira ABNT/NBR 9050/1994, que estabelece diretrizes para a acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, é fundamental criar ambientes que favoreçam a mobilidade e a autonomia dos indivíduos, eliminando barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

Essa norma dialoga diretamente com a Constituição Federal, cujo artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para que a inclusão de estudantes com deficiência física no ensino regular seja efetiva, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional — professores, gestores, familiares, comunidade escolar e órgãos públicos — estejam comprometidos com a identificação das barreiras existentes no cotidiano escolar. A partir disso, é possível traçar estratégias e metas de superação dessas dificuldades, promovendo o acesso equitativo de todos à educação.

No que tange às adaptações necessárias, observa-se que não se trata de modificar os conteúdos curriculares em si, mas sim de adotar metodologias diferenciadas, utilizar recursos pedagógicos acessíveis e transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo.

O foco deve estar na eliminação de barreiras pedagógicas e na valorização das potencialidades de cada aluno, garantindo não apenas sua presença física na escola, mas sua efetiva participação e aprendizagem.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer, portanto, um esforço coletivo, contínuo e fundamentado em valores como o respeito à diversidade, a equidade e a justiça social.

A educação inclusiva não é apenas um direito garantido por lei, mas também uma condição indispensável para a formação de uma sociedade mais humana, democrática e solidária.

> A escola atual não poderá formar o aluno passivo, mas sim o aluno crítico, capaz de refletir sobre a realidade concreta do mundo [...], aluno que tenha claro a finalidade e o valor do conteúdo escolar como instrumento de luta e transformação social (FREIRE, 1991 p.23).

É necessário refletir sobre a escola que temos e pensar na escola que queremos. Temos escolas que valorizam o trabalho não material (domínio de conteúdos formais, conceitos, leis, teorias etc), mas a sociedade exige uma educação mais complexa e completa.

A escola precisa estabelecer vínculos com a comunidade através da prática pedagógica, valorizando momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a família. Os pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação.

As escolas onde os pais estão mais presentes, participando, dando sugestões, cobrando, reclamando, fazem com que os alunos se envolvam e aprendam cada vez mais.

Um exemplo, quando os pais são convidados a participar das reuniões bimestrais (estas não existem apenas para "entrega de notas") é um momento para conversar com o professor, dizer o que se está pensando, trocar idéias com outros pais, apontar problemas e soluções.

As famílias vêm percebendo as mudanças no panorama educacional e começam a ter voz ativa na reivindicação de serviços qualificados para seus filhos com necessidades especiais. Por muito tempo essas famílias se viram sem voz esperando que outros decidissem sobre o futuro educacional de seus filhos.

Embora esse panorama venha se modificando, com a conscientização geral sobre os direitos do exercício da cidadania, é preciso que se auxiliem, e que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade,

> A família tem papel fundamental na educação dos deficientes, uma vez que o trabalho terapêutico é muito restrito e a comunicação é estabelecida e se desenvolve de forma efetiva entre a família e a criança. Portanto, o trabalho de orientação dos pais é decisivo para o sucesso de qualquer proposta educacional para os deficientes (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2000, p. 21).

Mas, para uma educação que atenda verdadeiramente a todos, Carvalho (1997) ressalta a necessidade de que os professores, os técnicos em educação, os diretores e suas equipes, além das merendeiras, faxineiras, porteiros, entre outros trabalhadores da escola e das famílias dos alunos, discutam cotidianamente formas de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Através desses estudos é possível observar a importância de orientações à comunidade escolar em suas dúvidas cotidianas, dá ênfase à troca de experiência entre os educadores e do ensino colaborativo, visando uma constante reflexão dos trabalhadores da educação sobre sua prática pedagógica frente às diferentes formas de aquisição do conhecimento.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar, especialmente no contexto da inclusão, tem sido amplamente discutida nas últimas décadas. No entanto, é importante destacar que o simples uso de ferramentas tecnológicas, sem que haja uma proposta pedagógica bem estruturada e coerente, não garante, por si só, a eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

O sucesso da tecnologia como recurso educacional depende diretamente da intencionalidade pedagógica do professor, da forma como ele interage com esses recursos e os integra ao currículo escolar.

Nesse sentido, o avanço tecnológico deve ser compreendido como uma possibilidade de ampliar as formas de acesso ao conhecimento, promovendo a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

A tecnologia deve ser usada como meio facilitador da aprendizagem, contribuindo para que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades escolares, respeitando suas particularidades e ritmos de aprendizagem.

De acordo com Bueno (1999), é necessário repensar a formação docente à luz dos novos desafios da educação inclusiva. O autor propõe a construção de um currículo voltado para dois princípios fundamentais: o primeiro diz respeito ao professor generalista, com formação sólida e sensível às diferenças, capaz de adaptar suas práticas a grupos heterogêneos; o segundo se refere ao professor especialista em educação especial, com conhecimentos técnicos e específicos voltados ao atendimento educacional especializado. Ambos são essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar não apenas os fundamentos teóricos da inclusão, mas também a capacitação para o uso consciente e criativo das tecnologias digitais.

A inclusão escolar não é apenas uma questão de estrutura física ou de legislação, mas um processo que exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e na mentalidade dos profissionais da educação.

A complexidade da inclusão torna-se ainda mais evidente quando consideramos a presença da alta tecnologia no cotidiano escolar. O mundo contemporâneo é profundamente marcado pela digitalização das relações sociais, econômicas e culturais, o que torna indispensável o domínio de recursos tecnológicos por parte de professores e alunos.

Nesse sentido, a inclusão digital das crianças com deficiência deve ser encarada como um direito inalienável e uma condição necessária para sua plena participação na sociedade.

Além de garantir o acesso às ferramentas tecnológicas, é fundamental promover o diálogo e o compartilhamento de informações entre pais, professores, profissionais de apoio e a comunidade escolar como um todo.

Encontros, reuniões e formações colaborativas podem ser estratégias eficazes para fortalecer essa rede de apoio, criando uma cultura escolar inclusiva. Ao serem introduzidas ao mundo digital, muitas crianças com deficiência não apenas se familiarizam com os computadores, mas também desenvolvem autonomia, criatividade e senso de pertencimento.

Embora existam leis que asseguram o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ainda há uma lacuna significativa entre o que é previsto na legislação e o que efetivamente ocorre nas escolas públicas.

Muitas instituições de ensino ainda carecem de infraestrutura adequada, formação de professores e equipamentos adaptados para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva (TA) surge como uma aliada importante no processo de inclusão. Trata-se de um conjunto de recursos e serviços que têm como objetivo proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo maior autonomia e qualidade de vida.

A Tecnologia Assistiva pode englobar desde recursos de alta complexidade tecnológica, como softwares de leitura e comunicação alternativa, até adaptações simples de objetos do cotidiano, como brinquedos, móveis escolares e materiais pedagógicos.

Nas escolas, o uso das TAs tem sido cada vez mais incorporado nas práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo educativo.

Adaptações como teclados ampliados, softwares educativos acessíveis, lupas eletrônicas, sintetizadores de voz e pranchas de comunicação são exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas de forma eficaz no ambiente escolar, garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Para que essa realidade se torne mais comum e eficaz, é necessário que haja investimentos contínuos em políticas públicas voltadas à inclusão digital e à acessibilidade tecnológica.

Além disso, a formação dos professores deve ser constantemente atualizada, de modo que possam utilizar essas ferramentas não apenas como apoio, mas como parte integrante de suas estratégias pedagógicas.

Conclui-se que a tecnologia digital, quando utilizada de forma planejada, consciente e inclusiva, tem um enorme potencial para transformar a educação e torná-la mais democrática. Ela pode contribuir significativamente para a construção de uma escola que valorize as diferenças, respeite os limites e estimulem as potencialidades de cada aluno, promovendo, assim, uma verdadeira inclusão educacional,

> Dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, está à criação de *softwares* que é a alta tecnologia voltada à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Possível, devido ao avanço tecnológico da informação e comunicação, tais recursos integram os alunos, ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade (GALVÃO, 2006, p.45).

Há softwares específicos para a área educacional especial que podem ser encontrados no comércio local, e grande número deles é aberto para adaptações ao seu modelo e interesse de abordagem.

Outros fazem parte do pacote Windows, como o Visio, o PowerPoint e o Paint, além de gravações de sons e imagens consideradas interessantes para as aplicações.

Há também diversos softwares livres que podem ser baixados e adaptados, alguns com inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento com criatividade e soma de conhecimentos.

Trabalham-se, com atenção, as preferências de cada aluno ou grupo, utilizando diferentes ferramentas para o ensino da criança com deficiência intelectual. Para as crianças que já conseguem digitar, são usados teclados normais, mas há também teclados especiais para atividades com quem tem dificuldades ou comprometimento motor.

São várias pranchas utilizadas, umas somente com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações na prancha, tudo que favorece o trabalho segundo as dificuldades dos alunos.

Há mouses especiais também e são vários modelos: movimento do cursor através de rolos, com formatos de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse.

Conforme os apontamentos de Sandholtz (1997, p.56), a presença da tecnologia, como recurso utilizado em sala de aula, adiciona mais um ponto de complexidade à vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia.

Mesmo, havendo na atualidade a existência de dois tipos de professores, aquele que possui conhecimentos prévios em relação à informática e aquele que não possui. No caso desse último, formado há anos e que não obteve uma reflexão sobre a tecnologia ainda na graduação, torna-se mais densa a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo a um aluno que necessita de trabalhos educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escola que almejamos para uma sociedade verdadeiramente democrática e justa deve incorporar, em seu projeto político-pedagógico, o respeito à diversidade como um princípio fundamental.

Ela deve ser concebida como uma instituição social cujo compromisso maior é o de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar a todas as crianças, sem qualquer tipo de distinção, limitação ou exclusão. Isso implica compreender que a inclusão é um direito, não uma concessão, e que a educação de qualidade deve ser ofertada de maneira equânime a todos os estudantes.

Para que isso se concretize, é necessário refletir criticamente sobre os desafios que envolvem o processo de inclusão no cotidiano escolar. A reflexão e a observação são elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos educandos.

Assim, a escola precisa se configurar como um espaço plural, democrático, acolhedor e comprometido com a formação integral de todos os sujeitos. A inclusão, embora desafiadora, é plenamente possível e deve ser encarada como um compromisso ético e pedagógico coletivo.

A literatura da área revela que, no dia a dia das instituições escolares, os alunos com necessidades educacionais especiais, quando inseridos nas salas regulares de ensino, muitas vezes vivenciam experiências escolares limitadas, sendo marginalizados ou subaproveitados em relação às propostas pedagógicas.

Isso se deve, em grande parte, à ausência de práticas específicas e significativas que levem em consideração suas particularidades, habilidades e potencialidades. A superação dessas limitações exige mudanças estruturais, metodológicas e humanas.

A efetivação da inclusão escolar depende, sobretudo, da superação de barreiras históricas e estruturais — tanto pedagógicas quanto administrativas — que ainda persistem no sistema educacional brasileiro.

Para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade vivenciada, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com foco na diversidade, na equidade e no respeito às diferenças.

É necessário, ainda, que tais formações contemplem o conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiências, distúrbios, transtornos e dificuldades, possibilitando ao professor não apenas identificar as particularidades de seus alunos, mas também desenvolver estratégias adequadas de ensino-aprendizagem.

Outro desafio importante a ser enfrentado diz respeito à infraestrutura das escolas, que, muitas vezes, não estão preparadas para acolher adequadamente os alunos com deficiência.

A falta de acessibilidade física, recursos pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva e apoio especializado comprometem a qualidade da inclusão. É urgente que as escolas, em parceria com os sis-

temas de ensino e as políticas públicas, se adequem para oferecer condições reais de aprendizagem para todos.

A inclusão escolar é uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional: professores, gestores, famílias, comunidades, instituições de apoio e o poder público.

Nesse sentido, torna-se essencial implementar ações voltadas para o enfrentamento de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias, ainda tão presentes no ambiente escolar. Tais ações devem ser articuladas a políticas públicas consistentes que promovam, de forma efetiva, uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Por fim, embora o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva esteja repleto de desafios, é fundamental reconhecer a sua urgência. Vivemos em uma época que exige o rompimento com práticas excludentes e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na valorização das diferenças, na construção de saberes compartilhados e na promoção da cidadania. Uma escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, A. L. **Informática na educação especial**. Comunicação & Educação. São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002;

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos.** – Na escola – Alternativas Teóricas e Práticas. 2ª Edição. Summus Editorial. 2003;

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. **Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para crianças deficiente auditivos**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997;

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Um olhar sobre a diferença** – interação, trabalho e cidadania. 4ªEdição. Papirus. 2004;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96; _____. **Coletânea da Legislação sobre os Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2. ed. revisada e atualizada. Campo Grande- MS: SETAS, 2005. P.240;

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991;

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial. Disponível em: <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.março.2025;

FORTE TITA. **Inclusão Educativa**: **O caminho até a escola inclusiva foi longo...** E não está terminado. Jul. 2007. Disponível em: http://incluso.blogspot.com Acesso em 01. março.2025;

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991;

GALVÃO FILHO, T. A. **Educação especial e novas tecnologias:** o aluno construindo sua autonomia. 2006. Disponível em <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.março.2025;

GONÇALVES, Dinorah Kriget. **A responsabilidade do governo na educação especial.** In: Mensagens da APAG. Editora Brasileira, Ano XIX, no, 66. 07 a 09/92. Pág.10 até 12;

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Editora SENAC. São Paulo, 1997;

_____. **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos, 2006;

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000;

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. Revista Integrada. Secretaria de Educação Especial do MEC- ano 9, n1. 21, 1999.

SANDHOLTZ, J.H. (1997). **Ensinando com as tecnologias**: criando sala de aula centrada nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

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

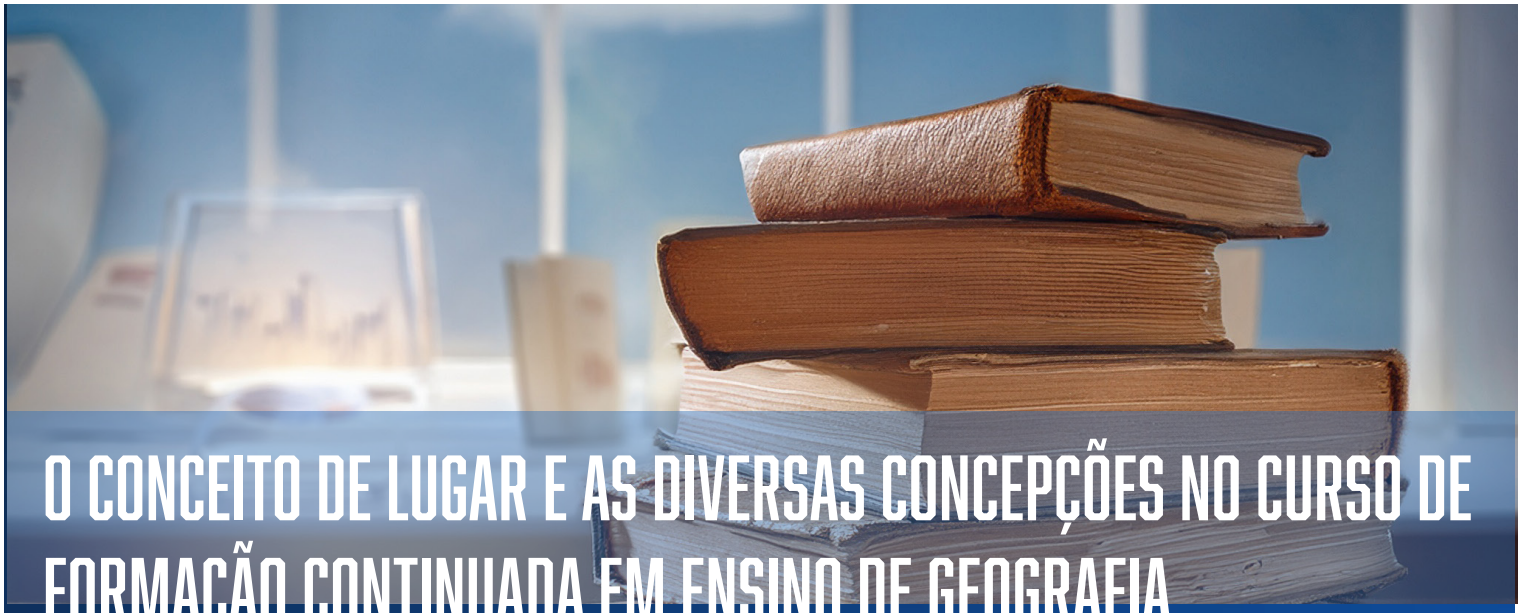
_____. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Livro de Weet Vivarta (coord): Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p.160–165;

SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006;

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** In: Valente. J.A. (Org). Computadores e conhecimento. Campinas: NIED – UNICAMP, 1995b;

_____. **Aprendendo para a vida: o uso da informática na educação especial.** In: _____; FREIRE, F. M. P. (Org). Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-42;

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996;

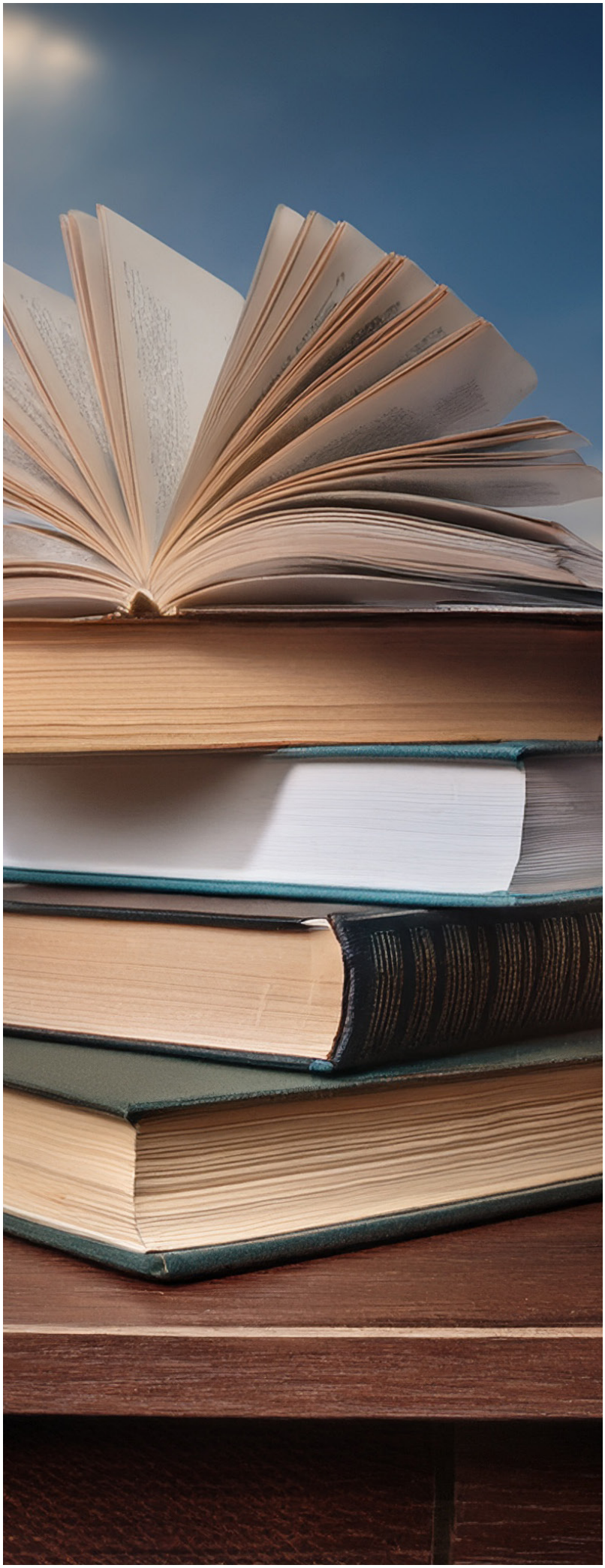


O CONCEITO DE LUGAR E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENSINO DE GEOGRAFIA

JACKSON LUIZ DE FRANÇA

Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - no ano de 2015; Especialista em Ensino de Geografia pela UFAL, em 2020; e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos, 2025. Professor do Ensino Fundamental II, Geografia, da rede estadual de Alagoas, Secretaria Estadual de Educação de Alagoas - SEDUC-AL, na Escola Estadual Professor Mário Broad.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Neste artigo objetivou-se investigar as percepções dos discentes do Curso de Especialização em Ensino de Geografia, acerca das contribuições teórico-didáticas da Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, e as concepções dos mesmos, sobre o conceito de Lugar para as aulas de Geografia na referida disciplina. O supracitado curso é na modalidade a Distância, ofertado pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa contou com análise de cunho qualitativo e quantitativo, no qual os procedimentos metodológicos foram realizados através do levantamento bibliográfico, aplicação de questionário semiestruturado com os discentes do curso, elaboração de quadros e gráficos, e análise dos dados coletados.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Lugar; EaD.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD), é compreendida como uma modalidade de ensino em que as atividades são desenvolvidas em sua maioria em diferentes espaços. O contato é feito através da plataforma de ensino com a integração entre professor, tutor e discente, conectados em redes, ao mesmo tempo em que estão distantes fisicamente.

Inserido neste contexto encontra-se a Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia do Curso de Especialização em Ensino de Geografia - EAD, no qual este artigo objetiva investigar as concepções dos discentes da supracitada disciplina, sobre o conceito de Lugar e as contribuições teórico-didáticas, para a formação continuada dos mesmos.

A formação continuada em EAD possibilita atingir um número maior de pessoas, tendo em vista, a falta de tempo e a distância dos centros urbanos onde se encontram a maioria das Universidades.

Nesse contexto, a pesquisa considera importante a formação continuada e o estudo do conceito de Lugar, uma vez que para fazer a leitura do mundo, antes se deve começar fazendo a leitura do meio vivido, que traz as marcas da trajetória de diferentes grupos.

Sendo assim, o presente estudo conduz uma discussão a respeito do conceito de Lugar, considerando sua importância para ampliar a visão de mundo de cada sujeito, partindo do meio vivido.

Dessa forma, apresentam-se os seguintes questionamentos: A disciplina Metodologia de Ensino de Geografia contribuiu no âmbito teórico-didático para a formação continuada dos discentes? E nas discussões sobre porque e/ou como trabalhar o conceito de Lugar nas aulas de Geografia?



Educação a Distância – EAD: algumas reflexões

A Educação a Distância trata-se de um modelo em expansão, na qual consiste em um espaço de construção com potencial para contribuir na formação em diversos aspectos, podendo ser empregada na educação básica, ensino superior e pós-graduação. A EAD é compreendida como uma modalidade de educação em que as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas em sua maioria em distintos ambientes.

> A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros (ABED, 2018, p. 85).

Nesse contexto, a Educação à Distância decorre de uma separação entre discentes e docentes, podendo haver encontros presenciais semanais, quinzenais ou mensais. Ademais, a divisão física, há um intenso uso de recursos de telecomunicações, conectando professores e estudantes. A Educação a Distância no Brasil foi definida oficialmente pelo Decreto nº 9.057 de 25 de Maio de 2017, em seu artigo primeiro no qual versa que:

> Para os fins deste Decreto considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação, compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Ainda no Decreto nº 9.057 de 25 de Maio de 2017, o seu Art. 4º, estabelece que esta deva ter, obrigatoriamente, momentos presenciais, como: as atividades presenciais de tutorias; avaliações; estágios; práticas profissionais em laboratório, defesa de trabalhos previstos, nos projetos pedagógicos, ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, os quais serão realizados na sede da instituição de ensino, nos polos de EAD, ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN.

Segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no seu Art. 20, a EAD poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos - EJA, educação especial, educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio e tecnológico, e de nível superior. Na educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas sequenciais: graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Essas divisões permitem a difusão da EAD, ao mesmo tempo em que, intensifica-se, consideravelmente, e sofre ampliações em seu desenvolvimento nas instituições de ensino superior no Brasil, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Tais aspectos possibilitam e democratizam o acesso à educação, tendo em vista, especialmente, a diminuição dos custos, a quantidade e a qualidade dos materiais e das plataformas disponíveis, além da autonomia por parte do discente na sua forma de estudar, flexibilizando horários, ausência de deslocamento e ampliação das oportunidades de estudos em diversas áreas e níveis educacionais. O modelo em questão reúne interação entre discentes/docentes e discentes/discentes em uma plataforma de ensino.

Mercado (2007, p. 177) aponta que "[...] a procura pela modalidade EAD, tem crescido de forma muito positiva, com ajuda da evolução dos conhecimentos tecnológicos para obter acesso ao saber socialmente produzido", tendo a capacidade de atender um maior número de interessados, principalmente, os grupos que residem distantes dos centros urbanos. Dessa maneira, a formação continuada em EAD favorece a participação e inserção em cursos de formação de professores e áreas afins.

Diante da conjuntura atual, há uma busca constante em manter-se atualizado, frente às novas abordagens e práticas didáticas. Por isso, a formação continuada do professor deve partir de um estudo prévio sobre as problemáticas e possíveis mudanças, no ambiente em que desenvolve sua prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1991, p. 144), a formação continuada,

> [...] deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 144).

Esta concepção evidencia a busca pela formação contínua, ao mesmo tempo em que haja uma preocupação com as problemáticas encontradas na escola, lugar da prática pedagógica, tal formação deve atender aos conteúdos acadêmicos, mas não girar em torno deles.

E, assim, sejam tomadas medidas em torno de projetos que consigam ajudar aos educandos e professores para resolução de problemas que giram em torno da escola, tais podem ser interpretados como a má formação de base, a precarização da infraestrutura escolar, dentre outras coisas. Sendo assim, o ambiente proposto pode ser um ambiente próprio para que o educador reflita sua prática, e busque formas de superação de suas necessidades.

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Compreende-se que a formação de professores necessita contar com autonomia, reflexão e crítica. Ele também sofre as influências do meio, implícitas nos modos de enxergar e fazer educação. A formação continuada deve ser entendida, enquanto possibilidades para os professores refletirem e problematizarem sua prática docente.

A formação de professores, em EAD, vem se destacando nas Instituições de Ensino Superior – IES, na oferta de diferentes cursos, devido à falta de tempo dos profissionais de educação em participarem de cursos na modalidade presencial.

A modalidade à distância nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior – IES, decorre da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 de 1996, que através da promulgação do Art. 80, possibilitou sua ampliação e difusão, através de normas legais nas instituições de nível superior.

O conceito de Lugar no Ensino de Geografia

A Geografia tem como seu objeto de estudo o espaço, buscando compreender as transformações e as relações construídas ao longo tempo. Foi inserida no currículo escolar brasileiro considerando a sua importância em contribuir com a formação do aluno como cidadão, construindo conhecimentos para que as crianças, os jovens e os adultos desenvolvam formas de aprender, a ler, e a pensar o espaço geográfico.

> É importante considerar a leitura do mundo, a leitura é fundamental para que todos, que vivem em sociedade, possam exercitar na cidadania. Por isso, retrata a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização (CALLAI, 2005, p. 232).

Nesse sentido, é preciso levar o educando a entender onde mora e qual a importância de saber (re)construir e contextualizar, saber reconhecer seu lugar. A construção de um olhar espacial deve ter como ponto de partida o Lugar, permitindo compreender através de estudos, análises e interpretações as dinâmicas sociais que são estabelecidas entre os humanos e o meio.

Favorecendo conhecer a realidade social e natural, constituídas por mudanças estabelecidas no espaço geográfico. O conceito de Lugar possui significativa importância para o Ensino de Geografia, uma vez que "enquanto sujeito social, a criança se apropria do espaço ao tempo que o constrói como seu espaço de vida e, ao fazê-lo, constrói o lugar" (CALLAI, 2005, p. 233).

Assim, é importante que seja estudado o conceito de Lugar, tendo como pressuposto, o vivenciado pelo aluno em seu cotidiano, para que o mesmo venha entender, o lugar como sua casa, o lugar como sua rua, como seu bairro entre outros, pois como bem aponta Callai (2005, p. 228) se faz necessário "[...] fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente".

O Lugar é o ponto de encontro das relações interpessoais, conforme, Tuan (1983, p. 36),

salienta, ainda que "o sentimento por um lugar é influenciado pelo conhecimento de fatos básicos" como a afeição, o amor e a identidade para com o lugar, ao longo dos anos. E ainda o define como "íntimo", onde as pessoas se integram, têm significados, afetividade e emoção. Lugares ou Lugar "[...] são os mundos vividos, caracterizado basicamente pela experiência vivida" (FRÉMONT, 1976 apud BORGES, 2011, p. 7). Com familiares, amigos, o bairro, a casa. Desse modo, ressalta-se que,

> Compreender o lugar será, portanto, compreender tanto a realidade subjetiva quanto a objetiva, será colocar-se em algum lugar no meio do caminho entre a visão descentrada do cientista, que vê o lugar como um conjunto de relações genéricas, e aquela centrada do sujeito que o vê em relação às preocupações do indivíduo (FERREIRA, 2000, p. 76).

A diversidade de contextos sociais é, porém, o empecilho à homogeneização dos lugares enquanto as manifestações únicas do global, como se este se espelhasse da mesma forma em todas as direções, simplificando o Lugar como um espaço de menor escala.

> Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos e interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (CALLAI, 2009, p. 83).

O Lugar está presente nas diversas formas, trazendo inúmeros contextos. Ao mesmo tempo em que o mundo é global, o Lugar se mundializa, pois o Lugar traz em si o global,

> Estudar e compreender o lugar [...] significa entender o que acontece no espaço onde se vive [...] isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo (CALLAI, 2009, p. 84).

Compreender o Lugar, permite ao sujeito se reconhecer como agente transformador do espaço social em que vive, (re) conhecendo sua história e entendendo o que ali acontece, como aconteceu e os fatores que levaram ao seu acontecimento.

Nessa perspectiva, Tuan (1983, p. 9) afirmar que "[...] a experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade", para compreender as diversas manifestações culturais e os referenciais, pois "experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele" (TUAN, 1983, p. 10).

Dessa forma, é possível compreender que não se pode conhecer a essência, o que pode ser conhecido e analisada é uma construção da experiência, uma criação de sentimento por um dado Lugar. Percebe-se que no Lugar encontram-se as raízes de todos os males e alegrias vivenciadas em cada época de mudança de uma sociedade.

MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa está ancorada no método quantitativo e qualitativo, Conforme Minayo (2010, p. 17) o métodos quantitativo e qualitativo compreende três etapas: "(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental." Tal abordagem mostra sua eficácia, à medida que produz metodologia a partir de observações diretas do objeto de estudo, seus fenômenos, indivíduos e situações, para compreender os achados da pesquisa.

No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell (2007) compreende que pode imprimir justificativas diversas de conhecimento, bem como, modelos de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Podendo ainda ser caracterizado dentro de uma perspectiva exploratória descritiva, possuindo uma forte característica que inclui os significados culturais de diferentes grupos envolvidos em uma pesquisa Nessa perspectiva, considera-se que este é o método mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo.

Como procedimentos metodológicos, foi realizado o levantamento bibliográfico, leituras de artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas no catálogo de bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas em formação continuada em EAD e o ensino do conceito de Lugar na Geografia.

Na sequência foram aplicados 17 questionários semiestruturados, com os discentes do Curso de Especialização em Ensino de Geografia à Distância, com a turma

de 2018, ofertada pelo Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O questionário era composto por 12 questões, 5 de múltipla escolha e 7 questões subjetivas, disponibilizados de forma online na plataforma Google Drive, os quais foram aplicados de forma aleatória, sem distinguir gênero, idade, formação inicial da graduação nem tempo de docência.

No presente estudo os nomes dos sujeitos da pesquisa, não serão revelados, tendo em vista a ética científica, sendo assim, adotado um conjunto de denominações para substituir os nomes dos investigados.

Quanto às denominações criadas para os discentes, eles são destacados pela letra D, junto a um número – D1, D2 e D3. Separamos 3 questionários para analisar os itens discursivos sendo, D1 discente com até três anos de docência, D2 discente que não exerce a docência e D3 discente com três anos ou mais de prática pedagógica.

Na sequência foram organizados os dados, com a tabulação dos questionários, e elaboração de gráficos e quadros. Para a discussão dos conceitos chaves deste artigo, foram tomados como referências os seguintes autores: Callai (2001), Tuan (1983), Nóvoa (1991), Mercado (2007), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. Foram enviados 90 questionários para os discentes distribuídos em todos os polos EAD, do Curso de Especialização em Ensino de Geografia, Maceió, Arapiraca, São José da Laje e Delmiro Gouveia via Whatsapp e via e-mail pelo Google Drive, no entanto, apenas 17 discentes participaram, respondendo o questionário. Sobre a instituição formadora, 94% dos pesquisados são graduados pela UFAL e 6% pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Quanto, a formação inicial, obteve-se os seguintes percentuais apresentados na figura 1:

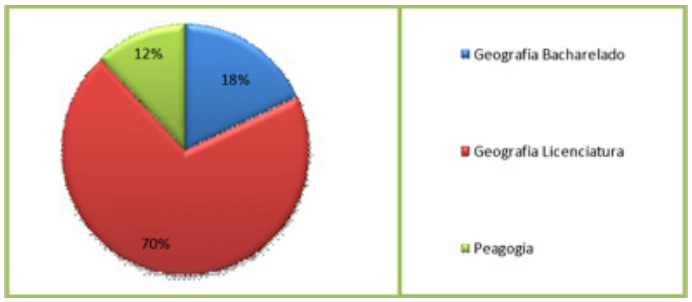


Figura 1: Formação acadêmica dos discentes
Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

De acordo com a figura 1, 12% dos discentes são formados em Geografia Bacharelado, 18% em Pedagogia, enquanto 70% são formados em Geografia Licenciatura. Estes dados demonstram que o curso de Especialização em Ensino de Geografia, tem atendido em sua maioria os professores formados em licenciatura e na mesma instituição, na qual fizeram a graduação, demonstrando continuidade na formação e confiança na referida instituição de ensino.

De posse dos dados acerca da instituição, tipo de formação, e o tempo e/ou não de exercício da docência, foi perguntado aos discentes qual a compressão deles, quanto ao conceito de lugar (explicitado no quadro 1).

Quadro 1: Explicação dos discentes acerca do conceito de Lugar
Identidade e história (D1, informação verbal, 2019).
Como algo intrínseco na formação da identidade do indivíduo, os simbolismos e as subjetividades relacionados ao Lugar onde se vive (D2, informação verbal, 2019).
Consiste na discussão espacial, em que se evidência o espaço de vida experimentado no nosso dia. É a parcela do espaço que contém a história de nosso cotidiano, as memórias que desenvolvemos nas experiências de vida. É a parte em que identificamos geograficamente os prazeres e os desafetos nas nossas relações com as pessoas, mas também a parte em que realizamos um conjunto de atividades que marcam as nossas lembranças. Por isso mesmo, passamos a identificar no lugar fatos passados e presentes que mobilizam os sentimentos, as emoções e, por vezes, exercitamos o sentimento de identidade (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

De acordo com as concepções de D1 e D2 demonstraram o fator identidade, a singularidade de cada indivíduo diante do modo de ver, compreender e transformar. Estas concepções coadunam com as ideias de Kozel (2001, p. 154) ao dizer que "os homens constroem uma complexa rede de significados e sentidos, provenientes da história e da cultura, gerando identidade, que vai caracterizar o Lugar". Neste sentido, o Lugar é visto como o espaço onde acontecem todas as relações e ações humanas, que a ele atribuiu significado, reconhecimento, afeição e cultura, todos eles traçados pelo tempo, trata-se do local das experiências vividas.

Já a concepção denotada por D3, corrobora com a colocação de Tuan (1983, p. 3) ao fazer uma comparação entre "Espaço e Lugar como termos familiares, que indica experiências comuns. Vivemos no espaço. Lugar é segurança e o espaço é liberdade". Assim, é possível compreender que tempo e Lugar são componentes da vida, o tempo caracteriza o Lugar, dando-lhe significados básicos, pois o Lugar é vivo e está em constante transformação. "Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados [...] os lugares são centros aos quais atribuímos valor, Espaço é o movimento e Lugar é a pausa" (TUAN, 1983, p. 04). O autor supracitado distingue Espaço e Lugar, enquanto o Espaço pode transformar-se em Lugar, na medida em que se atribui a ele valor e significação; o Lugar só pode ser compreendido se for experienciado, vivido, pois os lugares são dotados de saberes que só quem vive nele pode ter.

Logo, cada pausa representa uma localização, que por vezes, é o Lugar, esta pausa no Espaço permite que o Lugar seja alterado, transformado de acordo com os sujeitos que a ele atribuem significados, desse modo, cada um conhece sua identidade, sua realidade e o sentido das coisas que o compõe, o meio vivido é provido de valores diferentes, tais valores são dotados de subjetividades numa realidade objetiva e concreta.

Indagou-se, quanto às discussões acerca do conceito de Lugar, apresentadas na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, se ajudou ou não para o entendimento do conceito, destacando-se as respostas no quadro 2.

Quadro 2: Houve contribuições da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia para o entendimento do conceito de Lugar, nas discussões apresentadas?
Sim! Interpretar que apesar do conceito de Lugar cada um tem sua história e essência (D1, informação verbal, 2019).
Sim! Pois nos demonstram novas possibilidades de fazer a leitura do mundo, partindo de uma perspectiva local, para a global (D2, informação verbal, 2019). Sim. Acredito que isso aconteceu na medida em que desenvolvemos em sala um conjunto de discussões acerca do desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico voltado a um esforço de se pensar a aula a partir da vida dos alunos (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

De acordo com o quadro 2, nas falas de D1, D2 e D3, houve contribuições significativas expostas pela referida disciplina, percebe-se que trabalhar o Lugar resgata as memórias individuais, possibilitando (re)conhecer a própria história, e o pensar a partir do espaço vivido de cada sujeito. Nesse sentido, o Lugar é visto como o ponto de partida, o fator de identidade, de singularidade de cada indivíduo, possibilitando novas leituras do cotidiano. Tais concepções coadunam às ideias de Aigner (2006, p. 211) "é um poderoso instrumento para a construção da cidadania ao fortalecer a identidade através da valorização do lugar e da compreensão da articulação deste com o espaço global". A partir da compreensão do Lugar é possível relacioná-lo com o mundo globalizado, pois é nele que as relações se concretizam.

Quanto às atividades desenvolvidas na disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, foram questionados se se sentiram instigados a trabalhar o conceito de Lugar, nas aulas de Geografia, ministradas por eles. Destaca-se o quadro 3.

Quadro 3: Às atividades desenvolvidas instigou-lhe a trabalhar o conceito de Lugar nas aulas de Geografia?
Sim. Estimulou a compreender a dinâmica dos lugares e desses com o mundo. Através das tecnologias da informação e comunicação (D1, informação verbal, 2019).
Ainda não. Não estou exercendo a docência (D2, informação verbal, 2019).
Sim, acredito que isso tenha ocorrido quando discutimos as diferentes culturas e regiões demográficas a partir dos quartos das crianças (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

De acordo com as análises do quadro 3, D1, sentiu-se instigado pela disciplina, devido ser no Lugar que os humanos percebem o mundo através do espaço vivido (re)conhecido. Ao mesmo tempo em que atrelado ao uso das tecnologias para compreender melhor tais dinâmicas. D3, afirma que a importância se faz pela construção e desconstrução desse meio, pois uma cidade, uma rua, o quarto são diferentes representações de Lugar, sendo uma ideia subjetiva. D2, por não estar exercendo a docência não foi aguçado à prática. Mesmo assim, tais discussões foram importantes, por ampliar o conhecimento instigando novas técnicas e metodologias para serem utilizadas em sala de aula.

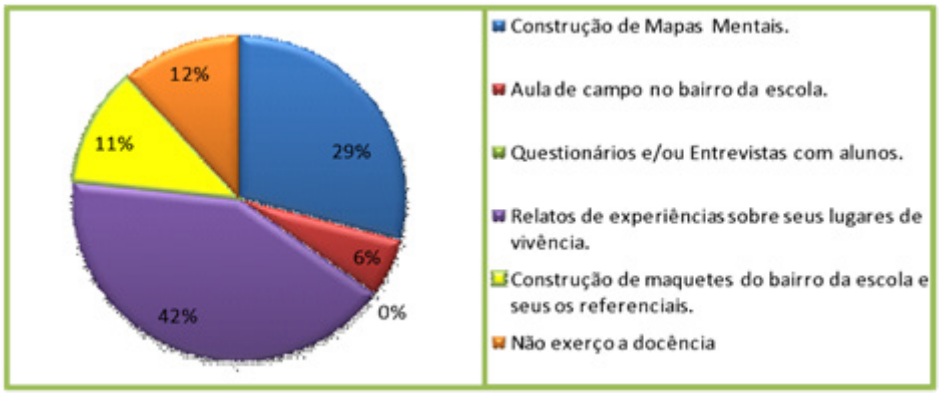
Ao questionar sobre a opinião dos discentes, quanto à importância de explanar o conceito de Lugar nas aulas de Geografia, aponta-se as respostas no quadro 4.

Quadro 4: A importância do estudo do Lugar nas aulas de Geografia
Importante quando apropriado de acordo com o conteúdo (D1, informação verbal, 2019).
É uma categoria fundamental para aproximar a sistematização dos temas e assuntos com o mundo dos alunos (D2, informação verbal, 2019).
De fundamental importância na formação dos alunos, enquanto formadores do espaço em que vivem, bem como a compreensão de produtor e reprodutor do espaço (D3, informação verbal, 2019).

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

Segundo as opiniões analisadas no quadro 4, D1 explica que é necessário desenvolver a prática pedagógica, relacionando os exemplos cotidianos ao conceito de Lugar, ou seja, integrando assunto é meio vivido. D2 e D3 demonstram preocupação em comparar o conceito de Lugar à realidade para identificação de elementos necessários à construção crítica e a importância de se entender as transformações no meio vivido. Corroborando as ideias de Corrêa (2004) ao retratar os agentes produtores do espaço urbano. Dessa forma, o educando deve ser levado si (re)conhecer com agente de transformação do meio, o qual está inserido.

Figura 2: Atividades sobre o conceito de Lugar, nas aulas de Geografia, realizadas pelos pesquisados



Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Elaboração: FRANÇA, J. L., 2019.

De acordo com a figura 4, os investigados não trabalharam com questionários e/ou entrevistas para a construção do conceito de Lugar. E, 6% realizaram aula de campo no bairro da escola, por atrair a atenção dos estudantes para perceberem a Geografia à sua volta, possibilitando trabalhar a cooperação, a sensibilidade com a vida e com a natureza que o cerca, além de perceber o outro, e a si mesmo.

Vale salientar que 12% não exercem a docência, por isso, não realizaram nenhuma das atividades propostas. Outros 11% dos discentes responderam que já usaram a construção de maquetes do bairro da escola como recurso didático para apresentar o bairro e suas referências, portanto, trabalhar o conceito de lugar aproximando o estudante da realidade que faz parte.

No entanto, 29% realizaram a construção de Mapas Mentais, nesse caso, porque o mundo construído pelas pessoas tem uma dinâmica própria, apresenta subjetividade, busca novas experiências de relacionamento, ao mesmo tempo em que o indivíduo mantém o vínculo com a sua realidade, e assim, percebe seu Lugar e suas emoções. Dessa forma, representar o meio vivido do aluno em forma de desenho, traz à tona os pontos referenciais do percurso casa/escola ou do bairro onde mora ou do bairro da escola. Neste caso, os mapas mentais podem ser compreendidos como representações do vivido, sendo ainda um documento que está contido na memória de cada um, representado por suas percepções e explicações de uma mesma realidade.

E por fim, 42% dos sujeitos da pesquisa usaram relatos de experiências sobre os lugares de origem ou de vivências. Destacando-se a importância de falar do seu meio vivido, do lugar de fala de cada sujeito e de sua memória afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Destaca-se a formação continuada para professores em EAD, como uma ação contínua que busca novos recursos didático-pedagógicos para que possam construir um processo de ensino aprendizagem de acordo com a realidade em que os educandos estão inseridos.

Sendo assim, estudar o Lugar é preciso para compreender as relações entre as vivências, sem perder de vista as relações estruturais, globais ou até mesmo as novas relações espaciais, determinadas por um mundo em constantes transformações.

Há inúmeras ferramentas didático-pedagógicas para estudar o Lugar nas aulas de Geografia, tais como relatos de experiência, mapas mentais, maquetes, aula de campo, entre outras, notadamente, porque valoriza a percepção e representação do educando no processo de ensino e aprendizagem, os quais estavam presentes nas concepções dos sujeitos da pesquisa. Ademais, possibilita a contextualização, problematização, (re)construção e (des)construção do conhecimento, levando a aproximação das informações com a realidade do educando.

A nossa pesquisa demonstrou, que a disciplina Metodologia do Ensino de Geografia do curso de Especialização em Ensino de Geografia na modalidade EAD, possibilitou que os sujeitos que integraram a pesquisa, compreendessem o conceito de Lugar como fruto do pertencimento, da afetividade, da compreensão da posição da pessoa na sociedade como um todo. Como também, vislumbrar o conceito de Lugar como palco das manifestações de identidade e história, além de fazer a leitura do mundo, partindo de uma perspectiva local, para a global.

As discussões apresentadas foram significativas, pois ampliaram o conhecimento, quanto ao conceito de Lugar, ao mesmo tempo em que instigaram o uso de novos recursos didáticos e novas metodologias para serem utilizadas em sala de aula. Ademais, os relatos das experiências dos discentes investigados demonstraram que o conceito de Lugar é visto como o espaço de pertencimento, onde estabelecemos nossas relações pessoais, nossos vínculos afetivos, culturais com determinada porção do espaço geográfico. E com isso a Disciplina em questão contribuiu no sentido de trazer uma revisão das várias perspectivas do conceito de Lugar na Geografia, expandindo sua utilização de modo inovador. Dessa forma, instigando a utilização de novas técnicas e metodologias para sala de aula.

Quanto aos pontos negativos, podemos destacar o fato de nem todos os discentes estarem exercendo a docência para que pudessem realizar uma das atividades em sala de aula, saindo da teorização para a prática. Como também, a falta de tempo de alguns discentes que exercem a prática pedagógica, por trabalharem em diferentes lugares, séries ou anos, não sendo possível relacionar-se ao conceito de Lugar. Por sabermos que as escolas ainda são conteudistas, logo, os professores em atividade devem, obrigatoriamente, desenvolver os conteúdos dos livros ou módulos, principalmente, nas escolas privadas.

As discussões sobre a EAD, não se encerram aqui, uma vez que não deve ser vista como meio para diminuir gastos na educação nem como única forma de educação, mas como um recurso didático-pedagógico para melhorá-la. Destacamos ainda, que a EAD para formação continuada é relevante, por todas as possibilidades, no entanto, esta modalidade na educação básica com novas propostas, pode contribuir para aumentar ainda mais a desigualdade educacional, além de fortalecer a determinados grupos de ensino. O professor presencial é insubstituível, assim como sua presença física em sala de aula.

REFERÊNCIAS



AIGNER, C. H. DE O. **Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves** IN: AIGNER, C; MOLL, J; RÊGO, N. (orgs). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ABED. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf#targetText=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%2C%20modalidade,%2D%20sos%20abertos%2C%20entre%20outros.>. Acesso em 20 de Setembro de 2019.

BORGES, J. A. **Identidades goianas: percepção e ensino de geografia em Goiânia (GO).** Goiás. UFG, 2011. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/42.pdf> Acesso em: 19 de novembro de 2019.
BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia Licenciatura.** Maceió, 2010.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de Dezembro de 2017.** Disponível em: <www.mec.gov.br >. Acesso em: 10 de Outubro de 2019.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: <www.mec.gov.br >. Acesso em: 10 de Outubro de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de 20. 12. 96.** Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 10 de Outubro de 2019.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a Ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, I. C. R.; ARAÙJO, I. M.; COSTA, L.: **as condições de moradia numa área de risco – estudo de caso arpoador areia no pirambu**. 2011, p. 100.

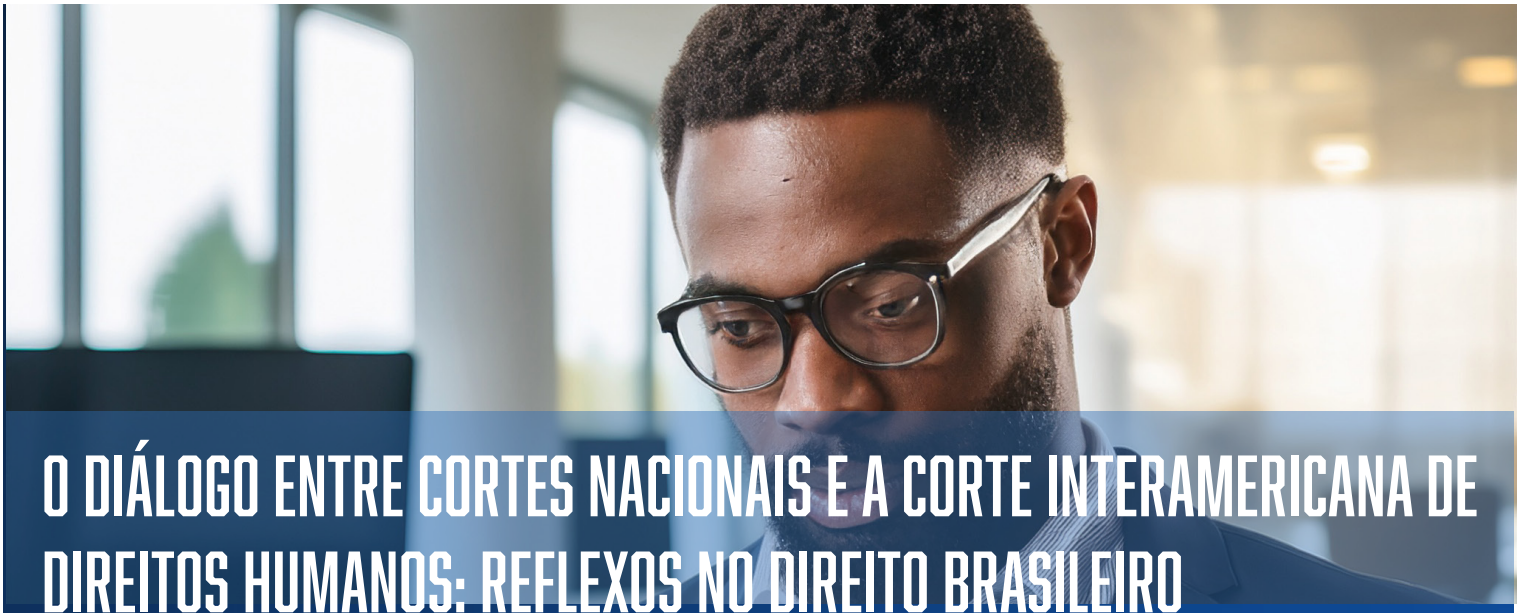
KOZEL, S. COSTA SILVA, J, GIL FILHO, S.F. **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERCADO, LPL et al. **Percursos na formação de professores com Tecnologias da Informação e comunicação na Educação.** Maceió: EDUFAL, 2007.

TUAN, Y. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência**.** Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia**. Tradução de Lívia de Oliveira. Ed. Difel. São Paulo, 1980.



O DIÁLOGO ENTRE CORTES NACIONAIS E A CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS: REFLEXOS NO DIREITO BRASILEIRO

JAMILLY CALDEIRA

Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá – Carapicuíba (UNESA). Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade FIEO (UNIFIEO). E-mail: jamillycaldeiracaroba@outlook.com - ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9159-062X

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo analisa o diálogo entre as cortes nacionais brasileiras e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), destacando seus reflexos no ordenamento jurídico interno. A partir da coexistência entre ordens normativas nacional, supranacional e internacional, o diálogo interjurisdicional é compreendido como uma relação de cooperação, e não de subordinação, voltada à efetivação dos direitos humanos. São explorados casos concretos, como o Caso Herzog, além de aspectos da atuação no âmbito do MERCOSUL, com destaque para o Estatuto da Cidadania e acordos de seguridade social. Também se discute o controle de convencionalidade como mecanismo essencial para garantir a compatibilidade das normas internas com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e com a jurisprudência da Corte IDH, especialmente após a Emenda Constitucional nº 45/2004.

Palavras-chave: Corte Interamericana; Direitos Humanos; Diálogo; Cortes; Brasil; Controle; Convencionalidade.

INTRODUÇÃO

Durante a Segunda Guerra Mundial, em Teerã, diante da crescente necessidade dos aliados de criar uma organização internacional baseada na paz, segurança, direitos humanos e desenvolvimento, surgiram as Nações Unidas.

O Brasil, por sua vez, é signatário da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) desde 1992 e reconhece a jurisdição contenciosa da Corte Interamericana de Direitos Humanos desde 1998.

Com isso, assumiu o compromisso de adotar, no âmbito interno, medidas legislativas e administrativas que assegurem a plena efetividade dos direitos previstos nesses instrumentos internacionais.

Embora haja decisões do Supremo Tribunal Federal que mencionem a jurisprudência interamericana e reconheçam a importância dos tratados internacionais de direitos humanos, na prática a internalização das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos ainda enfrenta seletividade, resistência institucional e insegurança jurídica.

Nesse cenário, o diálogo entre cortes se apresenta como uma ferramenta essencial, não só jurídica, mas também política e institucional, capaz de aproximar os sistemas jurídicos nacionais dos padrões internacionais de direitos humanos.

Esse diálogo ocorre por meio da recepção e aplicação das decisões, princípios e orientações das cortes internacionais pelos tribunais nacionais, fortalecendo a cultura jurídica dedicada à proteção dos direitos fundamentais e à democratização do acesso à justiça.

A proposta deste artigo é investigar até que ponto o Brasil tem desenvolvido esse diálogo efetivo com a Corte Interamericana de Direitos Humanos, analisando seus reflexos na jurisprudência, nas instituições e no ordenamento jurídico nacional.



O Diálogo entre Cortes no Sistema Interamericano

O contexto jurídico atual está revelando uma complexidade na ordem normativa, na qual coexiste e há sobreposição de diferentes níveis de autoridade, sendo nacional, supranacional e internacional[1].

Assim, a concepção de "diálogo entre cortes" surge como um instrumento essencial para a conexão entre sistemas jurídicos distintos, especialmente no que diz respeito à proteção dos direitos humanos.

Esse diálogo consiste em um processo dinâmico, no qual tribunais nacionais e internacionais se referenciam mutuamente, trocando argumentos e reinterpretam normas de forma complementar, na busca de uma cooperação e não subordinação entre si.

Um exemplo recente é o Caso Herzog e outros vs. Brasil[2], na qual a Corte Interamericana de Direitos Humanos que responsabilizou o Estado brasileiro pela morte do jornalista Vladimir Herzog durante a ditadura militar.

Deste modo, a Justiça Federal está atualmente analisando o processo, na qual é integrado os entendimentos da Corte Interamericana de Direitos Humanos através do controle de convencionalidade.

> Ademais, conforme a jurisprudência da Corte Interamericana, as autoridades dos Estados Partes têm a obrigação de realizar o controle de convencionalidade, isto é, o exame de compatibilidade dos atos internos com o corpus juris interamericano, que é composto não apenas pelos tratados de direitos humanos, mas também a interpretação que lhes dá a Corte.3

Entretanto, a Justiça Federal determinou que o Estado brasileiro, a reparação de danos a título de danos materiais e imateriais, a promoção do pagamento de pensão mensal, permanente e continuada à viúva, Clarice Herzog, reconhecendo assim uma reparação concreta à família, em consonância com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

Dessa forma, o Estado brasileiro não apenas cumpre a ratificação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)[4], e reconheceu a competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos[5], como também demonstra que, no diálogo entre as cortes, não há uma relação de hierarquia, mas sim uma cooperação transjudicial.

Trata-se de um processo em que diferentes tribunais podem compartilhar entendimentos, reforçar padrões normativos e construir pontes entre ordens jurídicas distintas.

Assim, para compreender a importância dessa cooperação, é necessário analisar o cenário latino-americano, do qual o Brasil faz parte.

A Convenção Americana de Direitos Humanos foi assinada em 1969, em um contexto no qual a maioria dos países da região vivia sob regimes ditatoriais.

1 Um exemplo de sobreposição de esferas de autoridade no Brasil pode ser visto na área ambiental. No plano nacional, há leis como o Código Florestal (Lei nº 12.651/2012). Na esfera supranacional, o país participa do Acordo-Quadro sobre Meio Ambiente do Mercosul (AMAM), que busca harmonizar políticas ambientais entre os Estados-membros. Já no nível internacional, o Brasil é parte da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), que orienta ações globais contra as mudanças climáticas.

2 CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso Herzog e outros vs. Brasil: sentença de 15 de março de 2018 (Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas). San José, Costa Rica, 2018. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_por.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

3 BRASIL. *Justiça Federal. Seção Judiciária do Distrito Federal. 2ª Vara Federal Cível. Processo nº 1006041-09.2025.4.01.3400. Decisão. Polo ativo: Clarice Herzog. Polo passivo: União Federal.* Brasília, DF, 3 fev. 2025. Disponível em: https://www.trf1.jus.br/sjdf/conteudo/Secom/decisao-determina-pagamento-de-pensao-a-clarice-herzog-3fev2025.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

4 Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica). Brasília, DF, 9 nov. 1992.

Decreto Legislativo nº 27, de 26 de maio de 1992. Aprova o texto da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José) celebrado em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, por ocasião da Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos.

5 Decreto Legislativo nº 89, de 3 de dezembro de 1998. Aprova a solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir

Naquele contexto, caracterizado por diversas violações aos direitos humanos, como mencionado anteriormente no Caso Herzog, o constituinte previu, nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias[6], que o Brasil propugnará pela criação de um tribunal internacional de direitos humanos.

Essa previsão reforça não apenas o reconhecimento da competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, mas também assegura uma atuação contenciosa, consultiva e cooperativa em diálogo com o ordenamento jurídico interno.

A Dimensão Supranacional do MERCOSUL

O diálogo entre as cortes assume contornos diferentes quando nos voltamos à esfera supranacional. Isso porque o Mercosul não se estrutura como a União Europeia, que conta com órgãos dotados de poder decisório acima da soberania dos Estados-membros.

Quem poderia ter uma estrutura parecida com a União Europeia seria a UNASUL, na qual o tratado constitutivo foi assinado em Brasília em 2008 e promulgada em 2023[7].

Na qual segundo Mazzuoli (2015, p. 15) "a Unasul tem a perspectiva de avançar nos próximos anos rumo à união cada vez mais efetiva dos doze países da América do Sul."

Deste modo, o MERCOSUL é atualmente o melhor exemplo para questões supranacionais, uma vez que não se limita a um modelo puramente econômico, já que possui instâncias como o Parlamento do Mercosul, embora este não tenha caráter vinculante.

> O Mercosul é prioridade da política externa de cada um de seus membros integrantes. A integração regional é vista pelos parceiros como meio necessário para a melhor representação de seus interesses em âmbito global. Na esteira da conformação de blocos comerciais e do fortalecimento do regionalismo na atualidade, a região orientou-se nesta tendência de maneira firme (Furlan, 2010, p. 106/107).

Diante disso, não tratarei aqui das questões mais amplas da organização intergovernamental, mas apenas das funções de recomendação voltadas à criação de normas e à integração dessas ao ordenamento jurídico brasileiro.

Deste modo, o diálogo entre as recomendações do bloco e os tribunais brasileiros ocorre de forma mais pontual, sendo que esses tribunais as reconhecem quando apropriado, sobretudo em cooperação em matéria de segurança internacional, assuntos judiciários e educação. (Furlan, 2010, p. 107).

Um ponto importante a se considerar é que tais cooperações já passaram pelo processo de internalização normativa no âmbito do Legislativo. Assim, uma resolução do MERCOSUL só adquire força normativa no Brasil após sua incorporação ao ordenamento jurídico nacional, por meio de decreto legislativo ou outro instrumento normativo compatível.

Um grande exemplo desse diálogo, inclui a adoção de princípios uniformes que resultou no ano de 2021 o lançamento do Estatuto da Cidadania do MERCOSUL[8], na qual apresenta diversos acordos sobre os temas.

Assim, o Estatuto apresenta a integração e a aplicação do Acordo Multilateral de Seguridade Social do MERCOSUL[9], que garante, por meio de políticas públicas, uma rede mínima de proteção social aos seus habitantes.

do reconhecimento, de acordo com o previsto no parágrafo primeiro do art. 62 daquele instrumento internacional. Brasília, DF, 4 dez. 1998.

6 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

7 Decreto nº 11.475, de 6 de abril de 2023. Promulga o Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas, firmado pela República Federativa do Brasil, em Brasília, em 23 de maio de 2008. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11475-6-abril-2023-794026-publicacaooriginal-167534-pe.html. Acesso em: 25 maio 2025.

8 MERCOSUL. Estatuto da Cidadania do Mercosul. Out. 2022. Disponível em: https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/21932/1/estatuto-cidadania-mercosul-pt-out22.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

9 Decreto nº 5.722, de 13 de março de 2006. Promulga o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul e seu Regulamento Administrativo, de 15 de dezembro de 1997. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 14 mar. 2006.

Ou seja, trabalhadores de um Estado Parte do Mercosul que tenham prestado ou venham a prestar serviços em qualquer outro Estado Parte poderão acessar direitos à previdência social.

Os Tribunais brasileiros, em diversas ocasiões, têm acolhido esse instrumento em suas decisões, reconhecendo o direito de segurados que trabalharam fora do Brasil, mas dentro do território do Mercosul, a computar esse período para fins previdenciários.

Como é o caso TRF-4 - AC - Apelação Cível: 50088337420234047207 SC[10], que garantiu a revisão da aposentadoria por idade concedida no âmbito do acordo multilateral de seguridade social do Mercosul.

Essa postura revela uma abertura dos tribunais nacionais à aplicação de normas supranacionais, não apenas como instrumentos auxiliares, mas como ferramentas efetivas de concretização de direitos.

A jurisprudência, ao aplicar dispositivos do MERCOSUL, passa a integrar o Judiciário brasileiro ao esforço de harmonização normativa na América Latina, na qual favorece não apenas a proteção de direitos sociais, garante a estabilidade jurídica interna e nas relações transfronteiriças.

Diálogo e Controle de Convencionalidade

O controle de convencionalidade não está previsto expressamente no texto da Convenção Americana de Direitos Humanos. Sua formulação jurisprudencial ocorreu apenas em 2006, no caso Almonacid Arellano vs. Chile[11].

No tópico referente ao descumprimento dos deveres gerais previstos nos artigos 1.1 e 2 da Convenção, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, ao analisar a aplicação do Decreto-Lei de facto nº 2.191, afirmou:

> A Corte tem consciência de que os juízes e tribunais internos estão sujeitos ao império da lei e, por isso, são obrigados a aplicar as disposições vigentes no ordenamento jurídico. Mas quando um Estado ratifica um tratado internacional como a Convenção Americana, seus juízes, como parte do aparato estatal, também estão submetidos a ela, o que os obriga a velar para que os efeitos das disposições da Convenção não se vejam diminuídos pela aplicação de leis contrárias a seu objeto e a seu fim e que, desde o início, carecem de efeitos jurídicos. Em outras palavras, o Poder Judiciário deve exercer uma espécie de "controle de convencionalidade" entre as normas jurídicas internas aplicadas a casos concretos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Nesta tarefa, o Poder Judiciário deve levar em conta não apenas o tratado, mas também a interpretação que a Corte Interamericana, intérprete última da Convenção Americana, fez do mesmo12.

Esse entendimento foi posteriormente reafirmado em diversos casos, como por exemplo o Caso Gomes Lund vs. Brasil[13], nesse sentido:

> Os juízes nacionais deverão, sem dúvida, controlar inclusive a convencionalidade da própria Constituição relativamente à Convenção Americana, sempre que os direitos e liberdades nesta última previstos forem mais benéficos ao ser humano sujeito de direitos" (MAZZUOLI, 2019, p. 5).

10 Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Previdenciário. Ação revisional. Aposentadoria por idade concedida no âmbito do Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul - Mercosul. Renda mensal inicial inferior ao salário mínimo. Impossibilidade. Apelação Cível nº 5008833-74.2023.4.04.7207/SC, Relator: Sebastião Ogê Muniz, 9ª Turma. Julgado em 10 dez. 2024. Diário Eletrônico da Justiça Federal da 4ª Região, 11 dez. 2024.

11 CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso Almonacid Arellano e outros vs. Chile: exceções preliminares, mérito, reparações e custas. Sentença de 26 de setembro de 2006. Série C, nº 154. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_154_por.doc. Acesso em: 25 maio 2025.

12 Ibid. p. 52.

13 No presente caso, a Corte Interamericana de Direitos Humanos destacou que as autoridades jurisdicionais brasileiras deixaram de exercer o controle de convencionalidade, em especial mantendo a interpretação da Lei de Anistia confirmada pelo STF, sem considerar as obrigações assumidas pelo Estado no plano internacional, em especial os artigos da Convenção Americana. Assim, a Corte Interamericana de Direitos Humanos reiterou que as normas internas não podem ser invocadas para descumprir compromissos internacionais assumidos voluntariamente. (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso Gomes Lund e outros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil. Sentença de 24 de novembro de 2010 (Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas). Série C, nº 219. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf. Acesso em: 26 maio 2025. p. 65).

No âmbito jurídico brasileiro, o conceito de controle de convencionalidade ainda carece de uma sistematização normativa e doutrinária uniforme, mesmo após a sua introdução pela Emenda Constitucional nº45/2004[14].

Trata-se de um mecanismo de verificação da compatibilidade vertical entre o direito interno e os tratados internacionais de direitos humanos em vigor, exigindo, portanto, a observância do disposto nos §§ 2º e 3º do artigo 5º da Constituição[15].

Assim, Gilmar Mendes, ilustra:

> Assim, se os tratados de direitos humanos podem ser (a) equivalentes às emendas constitucionais (nos termos do art. 5º, § 3º, da Constituição), se aprovados pelo Legislativo após a EC n. 45/2004, ou ainda (b) supralegais (segundo o entendimento atual do STF), se aprovados antes da referida Emenda, o certo é que, estando acima das normas infraconstitucionais, hão de ser também paradigma de controle da produção normativa doméstica (Mendes, 2021, p. 567).

Diante da relevância da Emenda Constitucional nº45/2004, Mazzuoli sintetiza:

> Isso tudo somado demonstra que, doravante, todas as normas infraconstitucionais que vierem a ser produzidas no país devem, para a análise de sua compatibilidade com o sistema do atual Estado Constitucional e Humanista de Direito, passar por dois níveis de aprovação: (1) a Constituição e os tratados de direitos humanos (material ou formalmente constitucionais) ratificados pelo Estado; e (2) os tratados internacionais comuns também ratificados e em vigor no país. No primeiro caso, tem-se o controle de convencionalidade das leis; e no segundo, o seu controle de legalidade (MAZZUOLI, 2009, p. 114).

Assim, o controle de convencionalidade, aplicado aos tratados de direitos humanos, é utilizado como parâmetro para verificar a compatibilidade da legislação interna.

Nesse sentido, Mazzuoli esclarece:

> Caso a norma esteja de acordo com a Constituição, mas não com eventual tratado já ratificado e em vigor no plano interno, poderá ela ser até considerada vigente (pois, repita-se, está de acordo com o texto constitucional e não poderia ser de outra forma) – e ainda continua perambulando nos compêndios legislativos publicados –, mas não poderá ser tida como válida, por não ter passado imune a um dos limites verticais materiais agora existentes: os tratados internacionais em vigor no plano interno (Mazzuoli, 2009, p. 115).

Dessa forma, o controle de convencionalidade acontece a partir da necessidade de adequar as leis internas não apenas em conformidade com a Constituição, mas com os tratados internacionais ratificados pelo Brasil que a nova lei esteja também com os tratados internacionais de direitos humanos.

Nesse sentido, Russowsky (2012, p.65) esclarece em seu artigo que o controle de convencionalidade pode ser uma técnica legislativa de compatibilização, assim como um meio de controle judicial de convencionalidade.

O jurista argentino Sagüés (2013, p. 5) exemplifica que o juiz local deve iniciar a análise da norma nacional tomando como ponto de partida a Convenção Americana de Direitos Humanos e a jurisprudência internacional correspondente, antes de recorrer aos elementos jurídicos internos. Tal postura se justifica pela relevância do processo de adaptação e conformação da norma interna aos parâmetros externos, que devem orientar tanto sua interpretação quanto sua aplicação.

14 Emenda Constitucional nº 45, de 8 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, 31 dez. 2004

15 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

Assim, no Brasil o órgão competente para exercer o controle de convencionalidade dos tratados e das leis, ficou a cargo do Superior Tribunal de Justiça[16], conforme estabelecido no art. 115, III, alínea a, da Constituição[17].

Assim, para que haja um diálogo entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e as Cortes brasileiras, faz-se necessário o controle de convencionalidade, para que o Poder Judiciário brasileiro atue em consonância com os tratados internacionais de direitos humanos, assegurando a harmonização entre as normas internas e os compromissos internacionais assumidos pelo Estado.

O Diálogo e o pluralismo jurídico

No mundo atual, o diálogo entre cortes se insere em um contexto muito amplo, no qual se relaciona às teorias do pluralismo jurídico e do constitucionalismo multinível[18], no qual diferentes níveis de jurisdição interagem para promover a proteção mais efetiva dos direitos fundamentais e garantir a coerência entre os diversos ordenamentos jurídicos.

Assim, ao reconhecer a existência simultânea de um ordenamento jurídico interno e de normas supranacionais e internacionais, estabelece-se uma relação não hierárquica entre essas fontes, permitindo que dialoguem entre si e contribuam conjuntamente para a interpretação e aplicação do direito interno.

Deste modo, Miranda (2023, p. 31) esclarece:

> É certo que o pluralismo de ordens jurídicas nada mais é do que resultado do crescimento do Direito Internacional e do surgimento e expansão do Direito Internacional dos Direitos Humanos no pós-guerra, a partir do momento no qual nasceram os mais importantes e relevantes mecanismos de solução de controvérsias através da criação de cortes internacionais e das cortes regionais de Direitos Humanos (MIRANDA, 2023, p. 31).

Importante ressaltar que, embora essas teorias apontem para uma crescente internacionalização do Direito, elas também trazem à tona questões sensíveis relacionadas à soberania dos Estados, bem como ao debate clássico entre as teorias monista e dualista sobre a relação entre o direito internacional e o direito interno.

Essas tensões revelam os desafios de compatibilizar a autonomia estatal com um sistema jurídico cada vez mais interconectado. Por esse ângulo, Magalhães (2015, p. 93):

> Em conclusão, enquanto teorias abrangentes, o monismo e o dualismo são insatisfatórios, na medida em que não conseguem dar conta dos problemas que surgem hoje em dia nas questões internacionais e constitucionais, bem como sobre suas relações (MAGALHÃES, 2015, p. 93).

Nesse cenário, a teoria do pluralismo jurídico ressurge como uma resposta possível, ao reconhecer múltiplos centros de produção normativa capazes de dialogar e cooperar.

Tal abordagem se mostra especialmente relevante diante da crescente demanda social por mecanismos mais eficazes de proteção e ampliação dos direitos humanos, tanto no plano interno quanto no internacional.

16 Nesse sentido, o Ministro Gilmar Ferreira Mendes destaca que o Supremo Tribunal Federal também exerce, em determinadas hipóteses, o controle de convencionalidade das normas internas, reconhecendo a importância dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, dispõe: "No entanto, ainda que a última palavra venha a ser dada pelo Supremo Tribunal Federal, a consolidação de um controle de convencionalidade no sistema jurídico brasileiro parece demandar o deslocamento desta competência para o STF. Isso porque as decisões do STJ em controle de convencionalidade não possuem efeito erga omnes, mas tão somente inter partes, não retirando a vigência das normas nacionais declaradas contrárias à convenção" (Ibidem, pp. 567-569).

17 Ibid., art. 115, III, alínea a.

18 O termo "constitucionalismo multinível" foi cunhado pelo jurista alemão Ingolf Pernice, ao analisar a integração das comunidades na Europa, na qual seria um processo dinâmico de distribuição e organização dos poderes em vários, impulsionado pelo cidadão. En su artigo esclarece: "Sin embargo, centrarse en la relación entre constituciones nacionales y derecho europeo, no excluye otros niveles de competencia y acción, como aquellos que se encuentran en a nivel regional (Estados federales) a nivel internacional. Lo que realmente marca la diferencia es la perspectiva: el Constitucionalismo multinivel analiza estos procesos desde la perspectiva del individuo, el que como miembro de una comunidad local, regional, nacional, europeia, o incluso global –como quiera que sea– se asume que organizará su vida política de forma acordada con los miembros de las otras respectivas agrupaciones, en diferentes niveles y para diferentes propósitos." (PERNICE, Ingolf. La dimensión global del Constitucionalismo Multinivel: una respuesta legal a los desafíos de la globalización. Serie Unión Europea y Relaciones Internacionales. Documentos de Trabajo del Instituto Universitario de Estudios Europeos, Madrid: Biblioteca Nueva, 2014. p. 15-52. Disponível em: https://dspace.ceu.es/server/api/core/bitstreams/a2536e67-28e6-4ce6-a231-5b13357bfa2d/content. Acesso em: 27 maio 2025. p. 15)

Surge, então, a ideia de proteção multinível, que não apenas integra as esferas nacional, supranacional e internacional, de modo a reconhecer a coordenação entre os sistemas.

Essa ideia segundo Urueña (2014, p. 16):

> Em geral, a ideia surgiu como uma reação ao paradigma dominante até esse momento, explicando a integração europeia como um processo no qual os protagonistas foram os governos centrais dos Estados-membros (como a Alemanha ou a França) - (URUEÑA, 2014, p. 16).

Assim, trazendo para o contexto Latino-Americano, percebe-se que a proteção multinível não surgiu apenas como uma resposta às demandas sociais, mas também como uma resposta concreta às transformações vivenciadas no cenário global.

É nessa linha, pelo modelo de proteção multinível necessitar de articulações entre diferentes ordens jurídicas, que são relativamente novas e enfrentam desafios, Ureña (2014, p. 41) esclarece:

> Como foi visto, a região enfrenta uma série de situações especiais que tornam pouco útil o simples transplante da aproximação europeia. No entanto, com base na riqueza de tais experiências, uma nova aproximação pode ser desenvolvida a partir da ideia de interação entre nacionais e internacionais (UREÑA, 2014, p. 41).

Portanto, o pluralismo jurídico que valoriza o diálogo institucional entre as cortes, reforçaria a cooperação entre os Estados-membros, deixando a proteção aos direitos humanos mais sólida, fazendo-os crescer juntos, e evoluindo para essa proteção supranacional.

Por mais que a proteção multinível se apresenta como o caminho, ela ainda está no plano acadêmico, e precisa passar por esses diálogos para que se atinja o sistema próprio de proteção, respeitando essas peculiaridades.

O CARÁTER CONSTITUTIVO E TRANSFORMADOR DO DIÁLOGO

Compreendido como uma via de mão dupla, o diálogo entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e os tribunais nacionais exerce um papel constitutivo e transformador na efetivação dos direitos humanos.

Assim, não se trata apenas de importar decisões internacionais, mas da inserção dessas dentro do ordenamento jurídico interno. Para que isso ocorra, Piovesan (2024, p. 118) exemplifica:

> As Constituições latino-americanas estabelecem cláusulas constitucionais abertas, que permitem a integração entre a ordem constitucional e a ordem internacional, especialmente no campo dos direitos humanos, ampliando e expandindo o bloco de constitucionalidade. Ao processo de constitucionalização do Direito Internacional conjuga-se o processo de internacionalização do Direito Constitucional (PIOVESAN, 2024, p. 118).

Portanto, as cortes nacionais podem citar e reinterpretar os precedentes da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em uma relação dialógica que contribui para a ampliação da proteção dos direitos humanos.

No âmbito jurídico brasileiro, no julgamento da ADPF nº 130[19], o Supremo Tribunal Federal menciona e interpreta o dispositivo da Convenção Internacional de Direitos Humanos para revogar a lei de imprensa.

> A Convenção não se refere à 'proporcionalidade' da resposta relativamente à ofensa, não indicando se as pessoas atingidas têm direito de responder em espaço igual ou maior, em que lapso pode exercitar esse direito, que terminologia é mais adequada etc. A Convenção diz apenas que

19 Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 130*. Relator: Min. Carlos Britto. Tribunal Pleno, 30 abr. 2009. Disponível em: https://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=ADPF%20130 & b=ACOR & true & t=&l=10 & i=1. Acesso em: 28 maio 2025.

> estas condições serão as 'que estabeleça a lei', frase que remete às normas internas dos Estados-Partes o estabelecimento das 'condições' de exercício do direito de retificação ou resposta, o que poderá variar de país para país. Contudo, tal proporcionalidade da resposta relativamente à ofensa deve entender-se 'implícita' no texto da Convenção, não podendo as leis dos Estados-Partes ultrapassar os limites restritivos razoáveis e os conceitos pertinentes já afirmados pela Corte Interamericana20.

Destaca Fonseca Mascarenhas, D. et al (2024, p. 14-15) que nesse, o Supremo Tribunal Federal também menciona julgados da Corte Europeia e a Convenção Europeia de Direitos Humanos.

Do mesmo modo, o Supremo Tribunal Federal aprovou em sessão plenária de 16 de dezembro de 2009, a Súmula Vinculante nº25[21], na qual se torna ilícita a prisão civil de depositário infiel, se adequando a Convenção Internacional de Direitos Humanos e ao Pacto Internacional sobre Direitos Civil e Políticos[22].

Entretanto, o diálogo é extremamente escasso, segundo Santos da Silva (2021), em seu artigo realizou uma pesquisa na jurisprudência do STF para testar essa hipótese, o termo "corte prox1 interamericana 3", resultando em apenas 51 acórdãos. No entanto, esse número é inflado por votos repetidos dos ministros em diferentes julgamentos, após excluir essas repetições e menções irrelevantes, verificou-se que menos de 30 acórdãos realmente citam a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Emrespostaànecessidadede maior efetividade dessas decisões, o Plenário do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)[23], durante sua 61ª Sessão Extraordinária realizada em 14 de dezembro, recomendou aos tribunais que observem a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Portanto, há um fortalecimento gradativo do diálogo entre a Corte Interamericana de Direitos Humanos e as Cortes nacionais, a fim não apenas de uma adesão das decisões, mas como uma oportunidade de um diálogo sólido entre ambos.

20 Ibid., p. 191.
21 Supremo Tribunal Federal. Súmula Vinculante 25: É ilícita a prisão civil de depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito. Brasília, 16 dez. 2009. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/seq-sumula774/false. Acesso em: 29 maio 2025.
22 Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 1992. Seção 1, p. 8716. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 29 maio 2025.
23 CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). CNJ recomenda a tribunais seguir decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Portal CNJ, Brasília, 18 dez. 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/cnj-recomenda-a-tribunais-seguir-decisoes-da-corte-interamericana-de-direitos-humanos/. Acesso em: 29 maio 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O diálogo entre as cortes nacionais brasileiras e a Corte Interamericana de Direitos Humanos representa um instrumento fundamental para o fortalecimento e a efetividade dos direitos humanos no Brasil e em todo o continente.

Longe de ser uma relação de subordinação, essa interação é um processo de cooperação entre sistemas jurídicos distintos, que trocam argumentos e reinterpretam normas de forma complementar. Nesse cenário, o controle de convencionalidade surge como o principal mecanismo para essa aproximação.

Ele permite que os juízes brasileiros assegurem a compatibilidade das leis internas não apenas com a Constituição, mas também com os tratados internacionais e a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A aplicação desse mecanismo, como visto no Caso Herzog, demonstra que a Justiça Federal tem o poder de integrar os entendimentos da Corte IDH, garantindo reparações concretas e efetivas.

Além disso, a interação entre as cortes brasileiras e a Corte Interamericana de Direitos Humanos reflete uma crescente tendência de pluralismo jurídico e proteção multinível.

Essa abordagem reconhece que múltiplas ordens jurídicas (nacional, supranacional e internacional) coexistem e devem cooperar para garantir a proteção mais ampla dos direitos fundamentais.

Ao aplicar acordos como o Estatuto da Cidadania do MERCOSUL, o Judiciário brasileiro confirma sua abertura à aplicação de normas supranacionais, reforçando a harmonização jurídica na América Latina.

Portanto, o aprofundamento desse diálogo é essencial para a consolidação dos direitos fundamentais no país. Embora ainda haja desafios e o diálogo seja, por vezes, escasso, a crescente conscientização sobre a importância de observar as decisões da Corte IDH, evidenciada por recomendações do Conselho Nacional de Justiça, aponta para um futuro onde a cooperação judicial se torna mais sólida e permanente.

Ao valorizar essa troca institucional, o Brasil não apenas cumpre seus compromissos internacionais, mas também constrói um sistema jurídico mais robusto, capaz de oferecer uma proteção mais completa e abrangente aos seus cidadãos.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

_____. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.** Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 1992. Seção 1, p. 8716. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

_____. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica). Brasília, DF, 9 nov. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Decreto nº 5.722, de 13 de março de 2006**. Promulga o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul e seu Regulamento Administrativo, de 15 de dezembro de 1997. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 14 mar. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Decreto nº 11.475, de 6 de abril de 2023.** Promulga o Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas, firmado pela República Federativa do Brasil, em Brasília, em 23 de maio de 2008. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11475-6-abril-2023-794026-publicacaooriginal-167534-pe.html. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Decreto Legislativo nº 27, de 26 de maio de 1992**. Aprova o texto da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José) celebrado em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, por ocasião da Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, 26 mai. 1992. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-27-26-maio-1992-358314-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Decreto Legislativo nº 89, de 3 de dezembro de 1998**. Aprova a solicitação de reconhecimento da competência obrigatória da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir do reconhecimento, de acordo com o previsto no parágrafo primeiro do art. 62 daquele instrumento internacional. Brasília, 4 dez. 1998. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1998/decretolegislativo-89-3-dezembro-1998-369634-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 45, de 8 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, 31 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 26 maio 2025.

_____. **Justiça Federal. Seção Judiciária do Distrito Federal**. 2ª Vara Federal Cível. Processo nº 1006041-09.2025.4.01.3400. Decisão. Polo ativo: Clarice Herzog. Polo passivo: União Federal, Brasília, DF, 3 fev. 2025. Disponível em: https://www.trf1.jus.br/sjdf/conteudo/Secom/decisao-determina-pagamento-de-pensao-a-clarice-herzog-3fev2025.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

_____. **Tribunal Regional Federal da 4ª Região**. Previdenciário. Ação revisional. Aposentadoria por idade concedida no âmbito do Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul - Mercosul. Renda mensal inicial inferior ao salário mínimo. Impossibilidade. Apelação Cível nº 5008833-74.2023.4.04.7207/SC, Relator: Sebastião Ogê Muniz, 9ª Turma. Julgado em 10 dez. 2024. Diário Eletrônico da Justiça Federal da 4ª Região, 11 dez. 2024. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/trf-4/3053386515. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 130.** Relator: Min. Carlos Britto. Tribunal Pleno, 30 abr. 2009. Disponível em: https://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=ADPF%20130 & b=ACOR & true & t=&l=10 & i=1. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Súmula Vinculante 25: É ilícita a prisão civil de depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito.** Brasília, 16 dez. 2009. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/seq-sumula774/false. Acesso em: 29 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **CNJ recomenda a tribunais seguir decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos.** Portal CNJ, Brasília, 18 dez. 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/cnj-recomenda-a-tribunais-seguir-decisoes-da-corte-interamericana-de-direitos-humanos/. Acesso em: 29 maio 2025.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Herzog e outros vs. Brasil: sentença de 15 de março de 2018 (Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas).** San José, Costa Rica, 2018. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_por.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

_____. **Caso Gomes Lund e outros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil.** Sentença de 24 de novembro de 2010 (Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas). Série C, n° 219. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf. Acesso em: 26 maio 2025.

FURLAN, Fernando de Magalhães. **A supranacionalidade no Mercosul**. Revista Brasileira de Direito Constitucional, São Paulo, v. 15, p. 91–124, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-15/RBDC-15-091-Fernando_de_Magalhaes_Furlan_(Supranacionalidade_no_Mercosul).pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

FONSECA MASCARENHAS, D. et al. **Há Diálogo Autêntico Entre a Corte Interamericana De Direitos Humanos E O Supremo Tribunal Federal No Julgado Da Adpf 130?** Revista Percurso, [s. l.], v. 3, n. 48, p. 1–24, 2024. Disponível em: https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=fa6448b5-7496-3458-a132-d72b95e61995. Acesso em: 28 maio. 2025.

GOMES, Eduardo B.; MAZZUOLI, Valério de O. **Direito da integração regional: diálogo entre jurisdições na américa latina.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2015. E-book.. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788502627475/. Acesso em: 25 mai. 2025.

MAGALHÃES, Breno Baía. **O sincretismo teórico na apropriação das teorias monista e dualista e sua questionável utilidade como critério para a classificação do modelo brasileiro de incorporação de normas internacionais.** Revista de Direito Internacional, Brasília, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r36599.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Comentário ao Preâmbulo da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** In: PIOVESAN, Flávia (org.). Comentários à Convenção Americana sobre Direitos Humanos. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788530987152/. Acesso em: 26 maio 2025.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. T**eoria geral do controle de convencionalidade no direito brasileiro.** Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 46, n. 181, p. 113-132, jan./mar. 2009. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/194897/000861730.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP - **CURSO DE DIREITO CONSTITUCIONAL.** 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/. Acesso em: 27 mai. 2025.

MERCOSUL. **Estatuto da Cidadania do Mercosul.** Out. 2022. Disponível em: https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/21932/1/estatuto-cidadania-mercosul-pt-out22.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

MIRANDA, Carolina Barros de C. **Direitos Humanos e Jurisdição Internacional**. (Coleção Ibmec São Paulo. Série direita e resolução de disputas). São Paulo: Almedina, 2023. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556278971/. Acesso em: 28 mai. 2025.

PERNICE, Ingolf. **La dimensión global del Constitucionalismo Multinivel: una respuesta legal a los desafíos de la globalización. Serie Unión Europea y Relaciones Internacionales.** Documentos de Trabajo del Instituto Universitario de Estudios Europeos, Madrid: Biblioteca Nueva, 2014. p. 15-52. Disponível em: https://dspace.ceu.es/server/api/core/bitstreams/a2536e67-28e6-4ce6-a231-5b13357bfa2d/content. Acesso em: 27 maio 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional** - 23ª Edição 2025. 23. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2024. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553626410/. Acesso em: 28 mai. 2025.

RUSSOWSKY, Saraiva Íris. **O CONTROLE DE CONVENCIONALIDADE DAS LEIS: Uma análise na esfera internacional e interna**. Revista do CAAP, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 61–96, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/caap/article/view/47169. Acesso em: 27 maio. 2025.

SAGÜÉS, Néstor Pedro. **El control de convencionalidad en el sistema interamericano, y sus anticipos en el ámbito de los derechos económico-sociales: concordancias y diferencias con el sistema europeo.** In: DIÁLOGO jurisprudencial en derechos humanos entre tribunales constitucionales y cortes internacionales: in memoriam Jorge Carpizo, generador incansable de diálogos. València: Tirant lo Blanch, 2013. p. 993–1030. Disponível em: https://www.pj.gov.py/ebook/monografias/extranjero/derechos-humanos/N%C3%A9stor-Pedro-Sagu%C3%A9s-El-Control-de-Convencionalidad.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

SILVA, Anderson Santos da. **Supremo Tribunal Federal e Corte Interamericana de Direitos Humanos: em busca de um diálogo permanente, profundo e crítico.** Revista de Estudos Jurídicos do Superior Tribunal de Justiça, Brasília, v. 2, n. 2, p. 65–90, jul./dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Anderson-Silva-77/publication/388038404_SUPREMO_TRIBUNAL_FEDERAL_E_CORTE_INTERAMERICANA_DE_DIREITOS_HUMANOS_EM_BUSCA_DE_UM_DIALOGO_PERMANENTE_PROFUNDO_E_CRITICO/links/67885414d587995ad107b51c/SUPREMO-TRIBUNAL-FEDERAL-E-CORTE-INTERAMERICANA-DE-DIREITOS-HUMANOS-EM-BUSCA-DE-UM-DIALOGO-PERMANENTE-PROFUNDO-E-CRITICO.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

URUEÑA, René. **Proteção multinível dos direitos humanos na América Latina? Oportunidades, desafios e riscos.** In: REDE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO SUPERIOR. Proteção multinível dos direitos humanos: manual. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. p. 11–36. Disponível em: https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/28365.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

JAQUELINE CRISTINA VELOSO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cidade Verde (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

As Altercações a respeito da alfabetização conectada ao exercício do letramento se constituem cada vez mais presentes no contexto educacional. A Alfabetização é uma fase entendida como fundamento e se inicia muito mais cedo do que imagina, pois é nesta etapa que acontece o método as mais diversas formas de captação da concentração e atenção da criança, e habilidades cruciais para a desenvoltura de toda a aprendizagem escolar futura serão desenvolvidas, necessitando ocorrer com eficácia e recebendo às indulgências dos educandos. Estas dificuldades são antigas versadas de todos, assim como seus maquinismos de plantio do fracasso. A leitura é uma experiência que adquirimos no decorrer de nossa vida, e cabe a escola dar contribuições para esse desenvolvimento, contribuindo para a formação de um homem crítico, capaz de compreender as características sociais, culturais e naturais do qual está inserido. O objetivo deste estudo é descrever a importância da leitura na educação infantil. A metodologia deste estudo foi com base em livros, artigos e revistas eletrônicas. Os resultados mostram que ensinar todas as crianças a ter o hábito da leitura desde a pré-escola, para que no futuro desenvolvam esse hábito com prazer e não por uma obrigação. A conclusão mostra que a partir do estudo da pesquisa é possível constatar através das teorias dos autores estudados, que o ato de contar histórias, é sem dúvida, uma atividade que oportuniza ao aluno a realização das tarefas de leitura e escrita com mais qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Educação Infantil; Leitura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa procurou ressaltar no exercício dos professores alfabetizadores as diferenças na aprendizagem das crianças em método de leitura na educação infantil, segundo Martins (2006), ele diz que “aprender a ler e a escrever é um direito de todos, que precisa ser seguro por intermédio de um exercício educativo fundamentado em começos pertinentes a uma escola inclusiva”, e isso ocorre muito antes nos anos iniciei, significa que, uma escola que acolha às indulgências de todos, ponderando suas especificidades.

Perante a temática estudada o problema exibe a adjacente inquirição de como os professores alfabetizadores acolhem as dessemelhanças de aprendizagem de seus alunos em método de cognição para que futuramente seja trabalhado a leitura?

Este estudo teve como princípio discutir sobre o exercício pedagógico dos professores sendo importante os estímulos recebidos desde cedo, exterioridades que amparem a aprendizagem de alunos que se deparam nesta fase do ensino. Falar de alfabetização é um tanto difícil até mesmo pela dessemelhança de artifícios empregues, e ainda devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo nos anos iniciais.

A linguagem é um campo primordial na cognição da leitura e escrita, pois ela consente que o homem constitua uma comunicação intersubjetiva, significa que, situa a troca e o diálogo. Dessa maneira ele expande seu vocabulário e sofistica novas conjeturas silábicas, para que isso ocorra os estímulos devem partir desde cedo.

Os estudantes precisam desenvolver as competências necessárias para compartilhar conhecimento em leitura, tanto em situações presenciais quanto por meio do uso de tecnologia. A leitura é um encantamento capaz de despertar no leitor todo o potencial criativo, portanto, gerando grandes oportunidades de se desenvolver em nossa sociedade gerando grandes leitores.

O objetivo geral é descrever a importância que a leitura tem na educação infantil. Seguido pelos objetivos específicos: Conceituar o processo de leitura dos alunos na educação infantil; Informar sobre a importância da leitura na educação infantil; e Compreender a relevância da leitura e sua aprendizagem.

A relevância para a escolha do tema é que a leitura é uma ação muito importante na vida de todos, então o presente trabalho tem como desígnio auxiliar muitas pessoas em busca de informações da importância da leitura para a construção de novos cidadãos.

A motivação que acarretou em realizar esse trabalho foi baseada na amplitude da importância do tema, pois trata-se de algo fundamental para o desenvolvimento das crianças que além de todos os benefícios, vão criar uma autonomia ainda maior.



A importância da leitura é fundamental no desenvolvimento e na sensibilidade para linguagem e com o conteúdo das histórias, portanto deve-se acreditar totalmente no desenvolvimento do aluno para o convívio na sociedade. O processo da leitura é ampliado pelas oportunidades de compartilhar e aprender com os outros.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação é bem clara e peculiar quanto às atribuições da família e do Estado, a Constituição Federal, em seu artigo 205, assegura que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

O professor alfabetizador é o profissional responsável por delinear e praticar ações pedagógicas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das destrezas para que futuramente seja possível trabalhar a escrita e leitura com cognição. É primordial ponderar que a alfabetização vai muito além da escolha do conteúdo a ser lecionado, e a sua complexidade estabelece que o educador tenha conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Dessa maneira, é indispensável que ele esteja com conhecimento sobre as características e as dificuldades das fases do desenvolvimento de uma criança, as aptidões que os alunos precisarão contrair ao decorrer do tempo, os processos de alfabetização e as interpelações de avaliação da aprendizagem. Para que seja capaz de produzir modificações, o educador necessita procurar novos conhecimentos e ter ciência em como aplicá-los em sala de aula, estimando com o subsídio da formação continuada (RIGOLON, 2007).

Os caminhos da formação são diversos, e a acepção de quais assuntos privilegiar e por onde iniciar deve beneficiar a edificação das aptidões necessárias para garantir o desenvolvimento dos alunos (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Contudo, o método de concepção necessita ser menos arquitetado e mais próximo da realidade, tendo em mente o conhecimento habitual e os saberes construídos na prática. Para que assegure a alfabetização, o educador necessita estar qualificado em conformidade ao comando dos conceitos e conjecturas de aprendizagens no método de construção do saber, assim como às táticas para o conhecimento das letras (RIGOLON, 2007).

A alfabetização é uma etapa diferente, cheia de novas experiências e percepções em que o aluno se encontra. A Educação Infantil, é o primitivo contato com a educação formalizada. Ao longo de muito tempo a alfabetização foi vista como a simples obtenção do código escrito, que formava alunos para as etapas adjacentes (WINKELER, 2014).

Nos anos de 1970 e 1980 o alto índice de analfabetismo, a repetência e a evasão escolar incitaram a procura por novas maneiras de arquitetar e direcionar o trabalho educativo na alfabetização e os conceitos equivocados foram aos poucos sobrepujados (RIGOLON, 2007).

No ano de 1980 e consecutivamente até hoje, a pedagogia foi oblíqua por um feixe de "novas emergências", novas exigências e novas fórmulas educativas, novos sujeitos dos métodos formativos/educativos e novas direções políticos culturais (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Contudo, na alfabetização a ação educativa do professor suportou também esta influência, com o uso de temas atuais com destaque na formação intelectual e social do aluno (SILVA, 2013).

Essa modificação no cenário educacional se deu devido aos estudos sobre a psicogênese da obtenção da língua escrita, que ressaltava que a alfabetização não era a simples codificação e decodificação do sistema linguístico, mas se distinguia como um método ativo em que a criança em contato com a cultura escrita ia aos poucos (re) erguendo conjecturas sobre a língua escrita, até chegar à escrita convencional (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Nossa perspectiva atual do método é totalmente desigual: no lugar de uma criança que espera indolente o reforço externo de um retorno produzido pouco menos que ao evento, surge uma criança que busca ativamente entender a natureza da linguagem que se fala ao seu redor, e que, visando compreendê-la, formula conjecturas, procura proporções, coloca à mostra suas precocidades e cria sua própria gramática (que não é mera cópia desfigurada do exemplo adulto, mas sim criação original) (SILVA, 2013).

No conjunto da alfabetização o professor é crucial, contudo, em diversos acontecimentos esse profissional nem sempre está certificado para realizar tal serviço, pois, tendo em vista que diversos não alcançaram uma boa formação e nem sabem quais são as fases do método de constituição da escrita. Como esse profissional irá dirigir esse método, se nem entende como ele se dá? (SILVA, 2013).

Para um bom suporte teórico/pedagógico para esses profissionais é urgente no âmago educacional, pois diversos estão "grudados" nos livros didáticos por receio de ousar e errar. É necessário que advenham novas modificações no arranjo educativo com ênfase nas práxis pedagógica, ação – reflexão – ação de seu exercício educativo acoplado à conjectura (WINKELER, 2014).

Ponderando que esses professores vão encontrar mais dificuldades para alfabetizar seus alunos e ainda será capaz de desencadear nesses alunos dificuldades de leitura e escrita ao decorrer de sua vida escolar,

> O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do comando e das técnicas pedagógicas deve haver sólidas informações linguísticas tanto da língua, enquanto intermédio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto escopo de análise (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

A educação necessita dirigir a formação do homem para que ele seja capaz de ser o que é, da melhor maneira plausível, sem mistificações, sem alterações, em sentido de aceitação social. Logo, o ato educativo deve advertir sobre a realidade pessoal do educando, visto mencionar suas probabilidades, em cargo das fidedignas necessidades das pessoas e da sociedade (WINKELER, 2014).

Desta maneira, pertence ao professor o papel crucial na edificação do conhecimento, possibilitando aos estudantes, o contato com dessemelhantes exercícios de letramento, bem como atividades diferenciadas que designam circunstâncias que os induzam a refletir, questionar, criar presunções e participar ativamente de maneira independente, entendendo o funcionamento da escrita alfabética (WINKELER, 2014).

Contudo, ressaltam Massucato e Mayrink, (2015) que o professor necessita ter um apurado conhecimento a respeito dos materiais que serão empregues em seus exercícios pedagógicos, bem como a sabedoria sobre as experiências prévias dos alunos, de forma a planejar ações que induzam a aprendizagem de todos,

> É evidente, as altercações de aprendizagem entre alunos de uma mesma idade, porém, também é plausível notar que diversos professores, desenvolvem somente um tipo de atividade ao longo de todo o ano letivo, o que diversas vezes acaba beneficiando a assimilação do conhecimento somente por uma pequena parcela dos estudantes, procedendo na não aprendizagem de outros (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Afora de uma ação educadora, é primordial que o ambiente em que a criança em método de alfabetização está pregada, seja acolhedor e seja organizado de modo a beneficiar a aprendizagem. Um ambiente alfabetizador solicita de materiais diversificados e de qualidade, volvendo-se próspero para que advenha de fato uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde o contato com a leitura e a escrita se darão de maneira natural e não de modo impositivo e sem sentido (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Desse modo, cabe a instituição escolar, viabilizar a criança o contato com os mais dessemelhantes materiais, adaptando um ambiente rico de leituras para as crianças, concedendo a elas momentos para aprender com definição, entretanto, para alfabetizar, não basta trabalhar somente com textos, para ter resultado no ensino, os exercícios precisam ser desenvolvidos dentro de uma sugestão lúdica, atraente e envolvente. O primordial é solicitar atividades diferentes, que consintam o interesse de todos os envolvidos no método ensino- aprendizagem (RIGOLON, 2007).

A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) com razão é um marco para a educação no Brasil, pois a partir dela principiamos a considerar melhor a escola que contínhamos e a escola que é necessário excitar por intermédio das indulgências humanas tão distintas no limite do século XXI (WINKELER, 2014).

Não obstante, este é um método complicado, e até mesmo dolente para todos os envoltos com o método educativo, pois, estes administradores utilizam um método de "(re) aprendizagem" do característico exercício pedagógico, tendo que amparar a partir daí um exercício construtivo, transformador da realidade, capaz de solicitar um método assente na aprendizagem do aluno, onde este progrida-se a *fender-se do conceito de que é conciso* conhecer a conhecer (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

A Leitura da Lei carece ser concretizada à luz de exterioridades econômicas, históricas e culturais, dessa forma, todas as concepções serão contextualizadas com a circunstância breve do país. A ideologia de uma LDB excede as questões educacionais, acionando-as e indo muito além delas (WINKELER, 2014).

Logo, pertence a escola voltar sua atenção notadamente para seus docentes, refazendo a decência imprescindível e a audácia em presença do ato de educar, pois as mutações cruciais para a educação de eficiência se demonstram primitivamente perante da quebra de paradigmas internos, crenças e valores aprofundados ao ato de ensinar. Quando professores acolhem conhecimento destas novas concepções, dão o primitivo passo para a alteração e se envolvem *agentes transformadores* (RIGOLON, 2007).

A escola que procura hoje ser um lugar de interações, mudanças e de edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática deve ter seu trabalho fundamentalmente, elaborado no realizar pedagógico e nas asserções das quatro aprendizagens aprender a conhecer, isto é, adquirir os mecanismos da contenção; aprender a fazer, para poder operar sobre o intermédio local; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, via eficaz que acrescenta as três antecedentes (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Por conseguinte, educar é um método construtivo e devotado, que vai para toda a vida proferindo aprendizagens e novos saberes. Tem caráter histórico e cultural, nos quais estão penhorados todos nós, que descrevemos confirmação o método educativo quando operamos em sociedade, interatuamos, fazemos valer nossos direitos, admitimos nossa identidade e nos reconhecemos como parte elementar de uma sociedade que se beira pela dessemelhança humana (RIGOLON, 2007).

Perante desta concepção, a aprendizagem é a edificação de aptidões e destrezas por intermédio da recomposição pessoal de informes sociais e culturalmente notificados,

> Aptidão é capaz de ser ponderada como a "competência de operar com eficiência em um apurado tipo de conjuntura amparando-se em sabedorias, mas sem limitar-se a eles", A aptidão assegura esse autor, não advém na aplicabilidade pura e simples de conhecimentos, exemplos de ação ou metodologias (RIOS, 2015).

É um modo de assimilação e de ressignificação da cultura pelo indivíduo, e interage com seu processo integral. Constituindo o trabalho por competências um método proferido com a edificação da subjetividade, move rudimentos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Por aprendizagem significativa compreendo uma aprendizagem que é mais do que um conjunto de acontecimentos. É uma aprendizagem que suscita uma adulteração, quer seja no procedimento do sujeito, na orientação porvindoura que aconselha ou nas suas ações e singularidade (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores, por ser excessivamente complexo e desigual, a realidade brasileira não consente que a concepção de professores seja compreendida como um método linear, simples e único. Com certeza, sempre existirá barreiras a transpor e problemas a resolver, nesse método (RIOS, 2015).

Não há como desconhecer, contudo, que a LDB – embora das devotadas polêmicas e altercações que tem causado, trouxe abundantes aumentos no que diz respeito à concepção dos profissionais da educação. A concepção primitiva em nível superior, alvitre pela lei, é crucial, uma vez que treina o professor para uma ação mais adequada e segura em sala de aula (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Todavia, não se pode depreciar que essa concepção, por si só, não é elucidação de qualidade. Há hoje a conformidade de que nenhuma concepção primitiva, mesmo em nível superior, é satisfatória para o incremento profissional, há que se refletir em peculiaridades de formação continuada e constante para todos os professores, as quais também estabelecem, desde a vulgarização da Lei 9394/96, alvitres legais para a educação brasileira (RIOS, 2015).

As conjecturas educacionais e os procedimentos de alfabetização, ensinados nos cursos habituais e nas faculdades de educação, nem sempre contrapõem – nem sempre se alvitrou a responder – às teses cruciais do exercício. O senso comum das professoras e a indigência adjacente de deliberar os problemas do habitual levam-nas a conjecturar da palavra dos teóricos e a apreciar o tirocínio de ensino (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

O professor alfabetizador é aquele componente mais experiente, que de domínio das sabedorias e conteúdos imprescindíveis, estimula a abrangência destes e a produção de novos conhecimentos, cooperando na concepção de alunos capazes de suscitar a constituição dos saberes, a fender da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus concebes (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

A Importância da Leitura na Educação Infantil

Segundo a autora (ZILBERMAN, 1998), a democratização da leitura no Brasil tem passado pela aquisição pública de livros para as escolas públicas. Esses livros são, muitas vezes, de gênero didático. Para a autora a leitura, no entanto, não deve ser pensada somente como procedimento cognitivo ou afetivo, mas sim como ação cultural historicamente constituída, o que importa é a representação da realidade presente no texto lido.

Assim, a leitura se torna um ato político, e quanto mais consciência o sujeito tiver, mais independente será sua leitura. Em toda história deve-se reconhecer o "valor" que cabe a ela, articulando cada momento que foi lido. Zilberman, (1998), coloca que até os anos setenta, havia uma valorização de uma literatura de instrução moral, composta de textos edificantes, de forte cunho de reprodução ideológica, que predominava nos livros didáticos.

A autora relata que,

> Durante muito tempo a leitura e escrita foram consideradas práticas diferenciadas, isto se deve a própria história da formação dos leitores brasileiros e da alfabetização. O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem, sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre juntas a um contexto (ZILBERMAN, 1998).

Dessa forma, a autora afirma que a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro. Desta forma, a interação leitor-texto se faz presente desde o início de sua construção. A relação da literatura infantil com a escola é de que ambas devem incentivar e fortalecer a formação do indivíduo; a literatura é um instrumento de vários valores, de imaginação, de criatividade (SMITH, 2006).

Contar histórias é criar um ambiente encantador, emocionante, cheio de surpresas e suspenses, onde os personagens ganham vida, e o leitor participa da história. A escola deve formar um leitor, que motivado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê. Trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais.

A escolarização adequada é aquela que conduz com certeza as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. A literatura e a escola estão em constante interação, apesar de que muitas vezes na maneira de transmitir a literatura há um excesso de didatismo, com certeza uma maneira inadequada.

Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola, seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores. Portanto, estimule seus alunos a participar de situações de leitura e escrita que favoreçam o estabelecimento da relação entre o todo e suas partes.

É importante planejar momentos para a construção de sentido, após a realização da leitura pelo aluno ou por você, que envolvam a explicação e o confronto de opiniões, interpretações ou sentimentos. A leitura é um ato que deve fazer parte da vida de todos nós, assim enriquecendo o nosso vocabulário e o mais importante, nos ensina a se comunicar com mais eficiência (ZILBERMAN, 1998).

Além disso, contribui para aquisição de conhecimentos, desenvolve a capacidade de argumentar, estimula a criatividade, incentiva a reflexão, forma opiniões, facilita na correção gramatical, ou seja, faz com que escrevemos bem, estimula os pensamentos abstratos e a imaginação. A leitura nos leva a um mundo diferente, onde ficamos “cara a cara” com o autor, o que permite esclarecer e mudar nosso ponto de vista, sem falar no desenvolvimento do nosso potencial para as tarefas do dia.

Os primeiros livros para crianças surgem somente no final do século XVII, escritos por professores e pedagogos. A produção desses livros para a educação infantil surgiu com o objetivo de ensinar valores e ajudar a enfrentar a uma realidade social (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008).

E foi em 1921 que Monteiro Lobato estreou com "Narizinho Arrebitado", apresentada ao Mundo Emília, a mais moderna e encantadora fada humanizada. No entanto, só após a década de 70, houve um grande desenvolvimento da literatura para crianças com a entrada de grandes editoras no mercado.

É muito importante para as crianças situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita. Melhor ainda seria se este contato e manuseio fosse com histórias de literatura infantil, nas quais os desenhos proporcionam interesse e prazer.

As fantásticas histórias de príncipes, princesas e bruxas, de uma forma discreta, ensinam as crianças que o bem sempre vence o mal, ensinam a aceitar o medo, a perdoar, a conhecer o amor e valorizar a amizade (OLIVEIRA, 1996).

Os personagens que aparecem nos contos de fadas, geralmente, oferecem alguma lição. A criança se envolve tanto com os contos de fadas que acaba vivenciando a história, imaginando ser uma Cinderela, ter uma carruagem ou ser um Peter Pan e viver na Terra do Nunca. Todo esse processo faz parte da imaginação, da fantasia vivida durante a leitura da história.

A literatura na educação infantil é importante, primeiramente por inserir a criança no mundo simbólico, onde muitas vezes ela se coloca no lugar das personagens e com eles vivenciam diversas situações e sentimentos. Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros, e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma, através da leitura a criança adquire uma postura crítica reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva (OLIVEIRA, 1996).

E posteriormente, porque essa criança vai adquirindo aos poucos o conhecimento por uma diversidade de textos. Oliveira, (1996, p.17) afirma que a “A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira.” Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas intelectuais.

Com o avanço da tecnologia e a distância cada vez menor entre a sociedade e os livros, ler histórias passou a ser outro grande desafio que os educadores devem assumir, para que essa tradição permaneça viva entre nós. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo.

É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o aluno. Leitura prazerosa, em se tratando de obra literária infantil, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções (OLIVEIRA, 1996).

Os livros com imagens e textos teatrais devem estar presentes nas atividades de leitura.

História e tiras em quadrinhos também precisam dialogar com os textos literários. Aliás, vale lembrar que já há excelentes adaptações de clássicos da literatura em formato de história em quadrinhos (ABRAMOVICH, 1993).

O espaço da sala de aula pode funcionar como um espaço de diálogo entre a obra e o leitor. Para seduzir os alunos da educação infantil, o professor tem que fazer uso de sua criatividade e criar uma ambiência lúdica em torno do ato de ler. Levar cestas com livros, fazer leituras partilhadas e leitura de histórias são rituais imprescindíveis na sala de aula.

> As rodas de leitura devem estar presentes cotidianamente na educação infantil, fazendo parte das atividades planejadas pelo o professor, que deverá escolher um livro ou história pertinente às crianças, que ele mesmo goste e valorize, rompendo com mitos bem comuns entre professores sobre a presença da leitura nas salas de educação infantil (ABRAMOVICH, 1993).

É preciso também alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecer melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, críticas e criativas.

A Leitura e Sua Aprendizagem

Contudo, influências de diversas áreas, que foram conectadas, metabolizadas por nós, caracterizando a diversidade que existe até mesmo na questão cultural brasileira manifestada em diversas singularidades. Os seres da natureza, assim como os objetos produzidos culturalmente, estimulam em todos nós várias emoções e sentimentos diferentes sejam agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento (SILVA, 2013).

Ligado a todas essas questões surge a importância da leitura que traz histórias de diversos temas sejam por aprendizagens como pelo contraste do lúdico também envolvido nessas questões.

Ao nascer prontamente, nós começamos a viver em um mundo no qual já possui uma história social de diversas produções que colaboram para a estruturação do nosso senso estético, a leitura vem trazer à tona a abundância de informações que somos capazes de aprender (WINKELER, 2014).

A contar da infância, as crianças assim como nós, interagimos com as mais diversas formas no qual vivemos e vamos aprendendo a manifestar nossos prazeres e gostos, através de imagens, músicas, histórias, objetos, movimentos, falas, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida no dia a dia, e dentro dessas ações a leitura faz toda a diferença.

Gradualmente, vamos reformulando as nossas maneiras de compreender, de ter opinião, de gosto, de apreciações e além disso de fazer as distintas manifestações através da leitura em meio ao nosso grupo social. A leitura encontra-se presente, a contar das primeiras manifestações de que se tem conhecimento, ainda que fossem por figuras, assim a linguagem, como o produto da analogia homem/mundo.

Os valores gradualmente foram sendo vencidos a contar da alteração e a propagação da escola pública e primária nas últimas décadas do século XIX. A formação dos indivíduos deixa de sobressair as obrigações jesuíticas e, assim, deu início a se espalhar no Brasil produção com o desígnio de instruir a população a ler e a escrever tendo como alvo a colaboração para a formação de um indivíduo novo, cidadão republicano, que respondesse os pedidos do até então regime político.

Na década de 1930 passou a existir, com ampliada influência nos anos de 1950 e 1960 pelos até então atuais estudos a respeito da criatividade, o movimento denominado Escola Nova, já presente nos Estados Unidos e Europa, a partir do fim do século XX. A influência da pedagogia focalizada no aluno, aspectos fundamentais como a leitura, conduziu o ensino para a expressão livre e valorização do processo de trabalho.

A leitura no Brasil, embolsa de modo efetivo o seu espaço como sendo uma essencial característica no desenvolvimento das crianças em várias áreas. São direcionadas as discussões

para a escolas, professores, e sua verdadeira função diante do desenvolvimento da leitura e seus alunos, os inadequados procedimentos que sucessivamente foram realizados na prática educativa, no qual muitas vezes é sempre sobreposta, como um corriqueiro momento, trazendo atividades eventuais ao mundo no qual é novo para a criança, e sua real função no interior da educação (WINKELER, 2014).

A leitura significa ter mais linguagens que significam diferentes formas de representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais que uma imagem acerca de uma coisa. Quantas mais formas de linguagem se introduzirem seja pela cultura linguística de cada lugar, sobretudo respeitando as diferenças mais ricas que cada um tem.

Essa aprendizagem não deve ser deixada de lado em segundo plano, com uma função fundamental apenas com certa idade, trabalhos que desenvolvam leitura e a escrita deve ser iniciadas gradualmente. Ainda nas escolas infelizmente existem profissionais não preparados.

Vários professores, que ministram as aulas de alfabetização, às vezes não estão preparados, e, o que acontece é que eles não permanecem dando a ênfase correta ao conteúdo em si que os alunos devem lidar cada vez mais. Além disso aponta-se que muitos não sabem lidar com a dificuldade de cada aluno, e, a ausência de sincronia em meio a escolas, professores titulares, professores em trabalhar em projetos, e conteúdos integrados.

São dificuldade que ao passar do tempo podem ser resolvidos, seja com professores qualificados para lidar com possíveis dificuldades, inteiramente conscientes do seu imprescindível papel como educador, que deixa de ser emissor de conhecimento e passaria a ser um orientador, com o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança (SILVA, 2013).

Assim é preciso um espaço livre para a imaginação das crianças e as suas liberdades de expressões por meio da aprendizagem, para que essas crianças possam aprender a gostar daquilo que estão lendo nas mais variadas maneiras de linguagens que as páginas podem oferecer, um mundo a ser descoberto pelo aluno.

Portanto, fala-se de um educador com sensibilidade para guiar seus educandos refletir, apreciar, produzir, ler, reler aquilo que está a sua frente, contextualizar. A emoção distingue-se através da existência de três momentos: uma estimulação, uma aprendizagem e uma leitura.

Incumbe ao educador desempenhar tais momentos, dessa forma o aluno será estimulado para o mundo das palavras e das escritas, com uma mistura de emoções, ações, produções, com atividades nas várias linguagens.

Explorar este aspecto natural da criança com atividades lúdicas para auxiliar na aprendizagem alfabetizadora, onde elas podem expor suas emoções, ideias, desafiando-a a ler seu contexto de uma maneira poética e estética. As crianças são seres históricos e sociais, e assim elas são construídas nas relações e nas interações que estabelecem com os demais.

Em tal contexto, não reproduz somente o que nota, entretanto cria distintos sentidos, utilizando a imaginação para preencher os vazios de sua concepção do mundo, articulando definições próprias para o que nota e percebe (WINKELER, 2014).

As crianças naturalmente entram em contato com o mundo sensível, atuando sobre ele com afeto, cognição, motricidade, e arquitetam para si um conjunto perceptivo de formas, gestos, texturas, cores, sabores e sons, conferindo ao mundo, sentidos e organizações distintas. O docente precisa ponderar essas significações já erguidas e expor o desafio de erguer outras (MASSUCATO, MAYRINK, 2015),

> A expressividade acarreta na constituição das maneiras de linguagens e comunicações desempenhadas no processo de socialização. Agindo expressivamente é no qual a criança se instrui e vivencia modos de ser e de permanecer no mundo humano. O desenvolvimento incide unido com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e procede dos exercícios de conhecimento de mundo. Exercícios esses de instituir noções a contar das suas experiências na leitura e escrita (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

A experiência do mundo típico e a inserção das experiências características que ministram elementos para a representação infantil ocorre no contato com distintos indivíduos.

Por meio do trabalho o professor pode realizar o aperfeiçoamento das potencialidades perceptivas, enriquecendo as experiências que as crianças vivem no cotidiano com conhecimento artístico e estético e isto acontece a partir do momento que elas são encaminhadas para observar, ver, tocar, por fim, notar as coisas, a natureza e os objetos ao seu redor.

Em tal contexto as crianças criam, experimentam, vivenciam durante todo o tempo, interagindo com a arte de maneira implícita, assim sendo é indispensável a troca com o outro para que possa distinguir e notar peculiaridades fundamentais do processo de criação.

Na etapa da alfabetização as crianças cooperam com oportunidades cheias de riquezas para seu desenvolvimento, visto que dispõe ao seu alcance vários tipos de materiais para que possam manipular, sem mencionar a leitura espontânea que passa a existir em muitas brincadeiras ou até mesmo a contar de uma proposta mais encaminhada.

O docente necessita oferecer oportunidades para que os alunos se expressem de maneira espontânea, pessoal, entretanto é indispensável que esses professores sejam capazes de avaliar o contexto das atividades e quais benefícios as mesmas irá trazer para o desenvolvimento das crianças (MASSUCATO; MAYRINK, 2015).

Apesar de uma hipótese válida de aprendizagem não nos seja capaz de dizer como ensinar no sentido determinado, é capaz de nos oferecer pontos de partida mais viáveis para a descoberta de começos comuns do ensino que são capazes de ser formulados em termos de métodos psicológicos interventores como em termos de semelhanças de causa e decorrência (WINKELER, 2014).

> O que se almeja aqui é elucidar exterioridades sobre algumas presunções de aprendizagem que estão coevas dos tirocínios de ensino e, ao mesmo tempo, cogitar sobre uma presunção que seja capaz de orientar o método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no campo escolar (SILVA, 2013).

Na concepção da aprendizagem, a criança não é vista como simples recebedora de informes e sim, como sujeito influente na edificação do seu conhecimento.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho exibiu o método de pesquisa bibliográfica. Os locais de busca foram: artigos científicos, revistas eletrônicas, livros e sites confiáveis que auxiliaram na elaboração do tema abordado.

Se tratando dos autores que foram a base dessa pesquisa Zilberman que traz um debate importante sobre seu olhar a respeito da literatura infantil na escola, Silva destaca por sua vez o dia a dia da escola e o trabalho dos professores alfabetizadores em seus materiais didáticos e Abramovich que enriquece a ideia da literatura infantil como um instrumento de desenvolvimento para os alunos em suas etapas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Alfabetizar vai muito além de ensinar a ler e a escrever, solicita do professor o empenho em permitir aos alunos experiências do mundo erudito, a fim de que estes saibam entender o que se lê e se escreve, bem como fazer utilização dessas destrezas em seu dia-a-dia.

Ponderando que cada sujeito é particular em seu modo de pensar, ser, aprender e agir, bem como na superioridade de alunos que deparamos em sala de aula, o professor empata papel de proeminência na intercessão da sabedoria.

É conciso também, que o professor se entenda como agente renovador do ambiente escolar. Dessa maneira, deve adaptar seus exercícios de instrução de modo que surjam acolher as alterações de aprendizagem dos estudantes, repensar sua atitude docente, bem como ementar material virtualmente expressivo e interceder o aluno no método de edificação do saber.

Contudo, nesse exercício lhe cabe o papel de requerer a utilização social dos múltiplos textos estimulando sempre as crianças, proporcionando aos alunos, revelar acepções nos exercícios cotidianos com solenidade na conjuntura do educando.

Na verdade, os reptos são primordiais para amadurecer em um exercício moderno e transformador, são eles que concederam ao professor elementos para a edificação do arranjar escolar do dia-a-dia.

O alfabetizador não precisa permitir que os reptos o intimidem, mas que estes lhe ocasionam uma devotada ansiedade que incita à procura de intermédios para ampliar uma destreza expressiva e baseada de acordo com a teoria.

Lidar com a alfabetização solicita aptidão e convenção com um ensino que aponte uma simples modificação social dos pequenos cidadãos que interagimos no dia a dia escolar.

Na educação infantil a leitura precisa ter plenamente os estímulos diários para que assim seja possível trabalhar a alfabetização de uma maneira tranquila e natural com as crianças, deixando-os à vontade para que cada vez mais compreendam futuramente as atividades propostas e assim se desenvolvam de uma maneira integral.

A partir do estudo da pesquisa é possível constatar através das teorias dos autores estudados, que o ato de contar histórias, é sem dúvida, uma atividade que oportuniza ao aluno a realização das tarefas de leitura e escrita com mais qualidade.

O livro infantil de qualidade tal como a prática planejada e aplicada de contação de histórias insere na criança ao conhecimento de mundo e sua capacidade de fazer associações e inferências.

Faz-se adequado e necessário que toda escola tenha seu projeto de leitura, embasado, por questões que façam com que haja a ampliação de capacidade de compreensão e interpretação de conteúdo.

Os livros qualitativos têm como características a apresentação de uma linguagem cuidadosa e com valor ético. Eles por muitas vezes propõem trocadilhos, metáforas, provérbios, parlendas e jogos sonoros, construções estas que, quando observadas e decodificadas contribuem para a formação do repertório literário do leitor da educação infantil.

Com tal análise, foi possível ver, através das teorias dos autores estudados e das concepções compreendidas que colaboraram para este trabalho, que o ato de contar histórias é, sem dúvida, uma atividade que oportuniza ao aluno a realização das tarefas de leitura e escrita com mais qualidade.

Dessa forma, espera-se que as considerações aqui mencionadas permitam discutir o quanto a leitura é importante, contribuindo de forma valiosa e enriquecedora para construção do conhecimento.

Isso possibilita à criança o seu desenvolvimento aprendizagem, assim como, leva à reflexão do quanto o professor precisa estar consciente dessas questões e trabalhar para que a relação literatura e escola aconteçam de forma harmônica.

É importante que os pais participem com as crianças e, principalmente, que lhes dê o exemplo. As crianças cujos pais leem, certamente, também o farão. Uma boa ideia é dar livros de presente em épocas festivas e possuir uma biblioteca aberta a todos os membros da família. É importante estimular a leitura na criança como uma experiência valiosa e prazerosa.

REFERÊNCIAS



ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MUSSACATE, M. MAYRINK, E. D. **Dê atenção especial ao professor alfabetizador.** 2015. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1539/deatencaoespecialaoprofessoralfa betizador>. Acesso em: 13 jul. 2025.

OLIVEIRA, M. A. **Leitura e prazer**. São Paulo, Editora, Paulinas, 1996.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Literatura Infantil.** 2008. Disponível em:<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid= 179#:~:text=Os%20 primeiros%20 livros%20 para%20crian%C3%A7as,considerados%20uma%20forma%20 liter%C3%A1ria%20 menor.&text=No%20Brasil%2C

%20a%20 Literatura%20Infantil,no%20 final%20 do%20s%C3%A9culo%20XIX.> Acesso em: 02 ago. 2025.

SMITH, F. **O Letramento na educação escolar**: desfazendo alguns mitos. In: CARVALHO, M. A. F. **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

SILVA, S. C. O. **Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam s e u trabalho pedagógico?** 2013. Disponível em:

<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/13304/1/Disserta%C3%A7%C3%A 30%20Sandra%20 da%20SILVA.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores.**

2007. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16314/1/Walkiria.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RIOS, A. S. **A prática pedagógica no processo de alfabetização**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/178168726.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

WINKELER, M. S. B. **Perspectivas da didática do formador do alfabetizador.**

2014. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt041941int.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

ZILBERMAN, R. "**A Literatura Infantil na escola**". 10ª edição - São Paulo: Global, 1998.



A RESSIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA: DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A ASSISTÊNCIA SOCIAL

JHONATA APARECIDO FARIA

Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade FMU (2022); Licenciado em Geografia pela Faculdade Cidade Verde (2023) e em História pela mesma instituição (2025). Professor de ensino médio integrado ao técnico no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) - SP, com experiência docente em Sociologia, Geografia e Projeto de Vida. Atuou em políticas públicas da assistência social em equipamentos como Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), Medidas Socioeducativas, Serviço de Assistência Social à Família (SASF) e Residência Inclusiva, demonstrando ampla atuação no âmbito educacional e social.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo analisa a atuação do/a pedagogo e pedagoga em serviços socioassistenciais, ressignificando seu papel para além da escola. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se na revisão bibliográfica com aportes teóricos de Freire (2005), Gohn (2006) e Paiva (2011). Os resultados evidenciam a importância de uma formação que prepare o/a profissional para as complexidades desse campo, além da necessidade de um maior reconhecimento da especificidade do olhar pedagógico na assistência social.

Palavras-chave: Pedagogia; Assistência Social; Pedagogia Social; Atuação Profissional; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada por complexidades e profundas desigualdades, a assistência social emerge como um pilar fundamental para a proteção e o desenvolvimento humano. No entanto, a eficácia desses serviços vai muito além do mero amparo material, exigindo abordagens que promovam a

autonomia, o protagonismo e a resiliência dos indivíduos em situação de vulnerabilidade.

É nesse contexto que a figura do pedagogo e da pedagoga ganha uma nova e vital relevância, expandindo seu campo de atuação tradicionalmente associado à escola para atuar em equipamentos socioassistenciais. Essa transição, longe de ser um movimento acidental, reflete uma compreensão mais ampla de educação, que a desvincula da instrução formal e a integra como um processo contínuo de desenvolvimento, capaz de mediar, libertar e construir novas realidades.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação do/a pedagogo e pedagoga em equipamentos da assistência social, ressignificando a educação como um pilar essencial para a emancipação. Como objetivos específicos, busca-se discutir a Pedagogia Social como campo de atuação legítimo; descrever a prática pedagógica em serviços como SAICA, SASF e MSE; e apontar os desafios e as limitações dessa atuação.

A justificativa para esta pesquisa reside na relevância de demarcar a identidade profissional do pedagogo nesse campo e na urgência de uma adaptação curricular universitária que prepare os futuros profissionais para as complexidades desse trabalho. A problematização central do artigo é: De que forma a formação em Pedagogia pode ser adaptada para capacitar profissionais a atuarem em políticas públicas e em ambientes para além da sala de aula, contribuindo efetivamente para a ressignificação da assistência social.



Apresentação dos pressupostos teóricos – O Pedagogo e a pedagoga e o Papel Humanizador na Assistência Social

A Pedagogia, em sua essência, é a ciência da educação. Contudo, reduzir seu escopo à sala de aula seria ignorar a complexidade das relações humanas e a multiplicidade de espaços onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. A entrada do/a pedagogo/a em equipamentos como o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), o Serviço de Assistência Social à Família (SASF) e o Serviço de Medida Socioeducativa (MSE) demarca a consolidação da Pedagogia Social como um campo legítimo e indispensável.

Conforme pontua Gohn (2006, p. 25), a Pedagogia Social "é o campo do conhecimento e da ação que trata da educação fora do espaço escolar". Ela se ocupa das relações educativas mediadas por instituições, organizações sociais e políticas públicas, com o objetivo de promover a inclusão, a autonomia e a participação cidadã. Nesse sentido, o/a pedagogo/a atuante na assistência social não é um professor no sentido estrito, mas um educador social. Sua prática se distancia do ensino de conteúdos curriculares e se volta para a educação em sua dimensão mais ampla e humanizadora: a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos em situação de vulnerabilidade.

O trabalho do/a pedagogo e da pedagoga em um SAICA, por exemplo, é profundamente distinto daquele realizado em uma escola. Em um contexto de acolhimento institucional, onde crianças e adolescentes foram afastados de suas famílias por situações de risco, o foco pedagógico não é o desempenho acadêmico, mas a garantia dos direitos, a mediação de vínculos, a construção de rotinas e a ressignificação de experiências traumáticas.

O pedagogo e Pedagoga se torna um facilitador de processos de (re) construção de projetos de vida. Ele auxilia na articulação com a rede escolar, mas, mais do que isso, desenvolve atividades lúdicas, culturais e esportivas que visam restaurar a autoestima, estimular a criatividade e fortalecer a capacidade de convivência em grupo. Ele/a atua, portanto, na tessitura de um cotidiano que educa pela experiência e pelo afeto.

A relevância dessa atuação também se manifesta no trabalho com as famílias em serviços como o SASF. A educação aqui é um instrumento para o empoderamento. Como defende Freire (2005, p. 67), a educação é "a prática da liberdade"; ela não se resume à transferência de conhecimento, mas é um processo de conscientização que leva os sujeitos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a se tornarem agentes de sua própria transformação. O/a pedagogo/a, nesse contexto, pode organizar oficinas, rodas de conversa e atividades que promovam o diálogo, o acesso a informações e o desenvolvimento de habilidades parentais e sociais. Ele/a trabalha para que as famílias, muitas vezes em situação de desproteção social, possam superar as barreiras do assistencialismo e alcançar a autonomia.

A atuação do/a pedagogo no Serviço de Medida Socioeducativa (MSE) é igualmente crucial. O SINASE (BRASIL, 2012) preconiza o caráter pedagógico das medidas, visando a responsabilização e a ressocialização do/a adolescente.

Nesse ambiente, o/a pedagogo/a elabora e executa planos de atendimento individualizados, buscando a reintegração social por meio de atividades que estimulem o protagonismo e a aquisição de novos conhecimentos. Contudo, todos esses serviços enfrentam limitações, como a precariedade de recursos, a alta rotatividade de profissionais e a sobrecarga de trabalho, que podem comprometer a efetividade das intervenções pedagógicas.

A atuação do/a pedagogo/a na assistência social não pode ser solitária. Ela é inerentemente interdisciplinar e exige uma constante articulação com a equipe técnica, composta por assistentes sociais, psicólogos, advogados, entre outros, e com a rede de serviços públicos.

A especificidade do olhar pedagógico reside na sua capacidade de identificar as dimensões educativas presentes em cada caso. Ele/a questiona: "O que a ausência de acesso a recursos culturais ou a falta de um ambiente de aprendizagem em casa significa para o desenvolvimento desta criança? Como podemos, por meio de uma abordagem educativa, fortalecer a resiliência desta família?".

Limites de uma Atuação Indefinida

A atuação do pedagogo tem sido historicamente vinculada à instituição escolar, o que gera um desconhecimento sobre seu potencial em outros espaços educativos. No entanto, a pedagogia social, um campo de conhecimento e atuação que se fortaleceu nas últimas décadas, demonstra a relevância do pedagogo em contextos não-formais e informais.

A definição contemporânea do pedagogo extrapola a figura do professor de sala de aula e o situa como um educador-social, com competências para atuar em diferentes espaços sociais, como hospitais, empresas e, de forma fundamental, na rede socioassistencial. Essa perspectiva é defendida por autores como Vânia Dutra de Oliveira (2007), para quem "o pedagogo social é o profissional que atua em espaços educativos não-formais, com a finalidade de construir e fortalecer a cidadania, a inclusão social e a participação popular" (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Apesar dessa definição expandida e da importância teórica da pedagogia social, a prática nos equipamentos públicos de assistência social revela um cenário de subutilização e indefinição. A inserção de pedagogos e pedagogas, especialmente em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), frequentemente ocorre sem que haja um detalhamento claro de suas atribuições. Essa falta de clareza gera uma série de prejuízos, tanto para o profissional quanto para os usuários do serviço.

A indefinição das atribuições do pedagogo na assistência social resulta, muitas vezes, em uma atuação reativa e fragmentada, limitada a atividades de apoio sem um propósito educativo bem delineado. Em vez de desenvolver e implementar projetos de educação popular, oficinas de capacitação e atividades que promovam a autonomia e o protagonismo, o pedagogo pode ser alocado em tarefas burocráticas ou em atividades genéricas que poderiam ser realizadas por outros profissionais.

Segundo a pesquisa de Roseli Caldas dos Santos (2012), "a falta de definição da função do pedagogo na política de assistência social leva à superposição de tarefas com o assistente social, subutilizando a especificidade de seu saber" (SANTOS, 2012, p. 55). Essa sobreposição não apenas desperdiça recursos humanos, mas também impede a criação de um serviço multidisciplinar verdadeiramente integrado e eficaz.

A contribuição específica do pedagogo social na rede socioassistencial seria a de fomentar processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano que não se limitam ao conhecimento técnico ou à resolução de problemas imediatos. Sua atuação, baseada em princípios como a dialogicidade (FREIRE, 1996), poderia incluir:

• Mediação de conflitos a partir de uma perspectiva educativa.

• Articulação com a rede escolar para garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação formal.

• Elaboração e execução de projetos que fortaleçam vínculos comunitários e familiares.

• Capacitação de equipes em metodologias participativas e estratégias de educação popular.

A ausência de um papel bem definido para o pedagogo na assistência social não é apenas uma falha administrativa, mas uma perda significativa para a sociedade. A população em situação de vulnerabilidade, que mais precisa de apoio para construir um projeto de vida, perde a oportunidade de participar de ações educativas que promovam

sua dignidade e autonomia. A valorização e a clara definição das atribuições dos pedagogos nos equipamentos socioassistenciais é um passo crucial para fortalecer a política de assistência social e torná-la, de fato, uma ferramenta de emancipação.

Possibilidades de Carreira e Ascensão Profissional na Assistência Social: Desafios e Potenciais

inserção do pedagogo na Rede Socioassistencial, embora fundamental para o desenvolvimento de uma política de assistência mais completa e emancipatória, ainda enfrenta o desafio da ausência de um plano de carreira claro. Essa lacuna impede uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades de ascensão profissional e a valorização do trabalho pedagógico nesse campo.

No entanto, é possível vislumbrar caminhos de crescimento, não apenas hierárquicos, mas principalmente de especialização e de qualificação, que fortalecem a atuação do profissional e aprimoram o serviço oferecido à população.

A trajetória de ascensão do pedagogo na Rede Socioassistencial não se restringe à escalada de cargos. Inicialmente, a atuação se concentra em atividades de caráter técnico-pedagógico. Em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), por exemplo, o pedagogo pode ser responsável pela elaboração e execução de oficinas educativas, pela mediação de grupos de convivência e pelo acompanhamento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade. Nesse estágio, o crescimento profissional se dá pelo aprofundamento da experiência e pelo aprimoramento das metodologias de intervenção.

A partir dessa base técnica, o pedagogo pode buscar a ascensão vertical, migrando para cargos de coordenação e gestão. A experiência na ponta, no contato direto com os usuários e as demandas do território, é um diferencial para assumir a coordenação de um CRAS ou CREAS.

Nessa função, o profissional passa a ter um papel mais estratégico, responsável por articular a equipe, gerir recursos, monitorar os indicadores de atendimento e representar o equipamento perante a rede intersetorial. Essa transição exige não apenas o conhecimento pedagógico, mas também competências em gestão de pessoas, planejamento e avaliação de políticas públicas.

Apesar da possibilidade de ascensão a cargos de gestão, a realidade é que muitas vezes esses postos são ocupados por outras categorias profissionais, como assistentes sociais, que têm uma maior representatividade histórica no campo da assistência. Essa situação reforça a necessidade de maior visibilidade e reconhecimento do pedagogo como um profissional-chave para a gestão dos equipamentos socioassistenciais.

Uma das mais promissoras vias de ascensão para o pedagogo na assistência social é a ascensão horizontal, que se dá pela especialização e pelo aprofundamento em áreas específicas. A Pedagogia Social, como campo de atuação, oferece um vasto leque de possibilidades para o aprimoramento profissional. O pedagogo pode se especializar em temáticas como a educação de jovens e adultos em situação de rua, o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes vítimas de violência, a mediação de conflitos familiares ou a articulação com a rede de proteção à infância e juventude.

A busca por formações continuadas, como cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, é fundamental para que essa especialização se concretize. O aprofundamento teórico e a pesquisa permitem que o pedagogo se torne uma referência em sua área de atuação, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias e para a qualificação do serviço prestado. Como ressalta Vânia Dutra de Oliveira (2007), a Pedagogia Social "é um campo de trabalho e de conhecimento em constante expansão e exige do profissional uma formação contínua, uma vez que as demandas sociais são dinâmicas e complexas".

A valorização do pedagogo na rede socioassistencial, com a consequente possibilidade de ascensão profissional, está diretamente ligada ao fortalecimento do próprio campo da assistência social como uma política pública de direito.

À medida que a sociedade e o Estado reconhecem a importância do trabalho pedagógico para a emancipação dos indivíduos, a profissão ganha visibilidade e as possibilidades de carreira se tornam mais concretas. O pedagogo na assistência social não é um mero auxiliar, mas um agente de transformação, capaz de potencializar o trabalho da equipe multidisciplinar e de construir um futuro mais digno para os usuários.

Pedagogia e Evasão Escolar: Uma Intervenção Social

A educação é um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento humano e social. No entanto, a evasão escolar continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Nesse cenário, o pedagogo assume um papel estratégico, não apenas como educador, mas como articulador de políticas públicas, mediador de conflitos e agente de transformação social.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a atuação do pedagogo na proteção social básica, destacando seu potencial para mitigar a evasão escolar, fortalecer os vínculos entre escola e comunidade e contribuir para o cumprimento das metas de programas socioassistenciais como o Bolsa Família.

A proteção social básica, prevista pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tem como objetivo prevenir situações de risco social por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2005). O pedagogo, ao atuar em espaços como escolas públicas, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e projetos sociais, contribui diretamente para esse objetivo, promovendo ações educativas que dialogam com as realidades locais.

Segundo Libâneo (2012), o pedagogo é um profissional que articula saberes pedagógicos e sociais, sendo capaz de compreender as múltiplas dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Sua atuação na proteção básica envolve escuta qualificada, planejamento de ações intersetoriais e mediação entre escola, família e comunidade.

Além disso, o pedagogo pode identificar fatores de risco que contribuem para o abandono escolar, como negligência, violência doméstica, trabalho infantil e ausência de apoio emocional. Ao atuar preventivamente, esse profissional fortalece o papel da escola como espaço de acolhimento e proteção.

A Evasão Escolar e Seus Determinantes Sociais

A evasão escolar é um fenômeno complexo, influenciado por fatores econômicos, culturais, familiares e institucionais. De acordo com o INEP (2021), a taxa de abandono escolar no ensino médio público brasileiro ultrapassa os 10%, sendo mais acentuada em regiões de maior vulnerabilidade social.

Arroyo (2011) destaca que “a escola precisa ser lugar de vida, de sentido, de afeto e de reconhecimento”. Para que isso ocorra, é necessário que o pedagogo desenvolva estratégias que promovam o pertencimento dos estudantes à escola, como projetos pedagógicos inclusivos, ações de escuta ativa e mediação de conflitos.

A articulação com a família é essencial nesse processo. O pedagogo pode promover encontros, rodas de conversa e oficinas com os responsáveis, criando espaços de diálogo e escuta que favoreçam a permanência escolar. Essa aproximação fortalece a rede de apoio e contribui para a construção de uma cultura de valorização da educação.

Fortalecimento de Vínculos: Escola, Família e Comunidade

O fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade é uma das diretrizes da proteção social básica. O pedagogo, ao reconhecer a escola como espaço de convivência e cidadania, pode promover ações que envolvam os diferentes atores sociais no processo educativo.

Freire (1996) afirma que "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Essa perspectiva humanizada exige do pedagogo sensibilidade para lidar com as singularidades dos sujeitos, respeitando suas histórias, culturas e trajetórias.

Projetos intersetoriais, como hortas comunitárias, feiras culturais, oficinas de leitura e rodas de conversa, são exemplos de práticas que podem ser coordenadas pelo pedagogo com o objetivo de estreitar os laços entre escola e território. Tais ações fortalecem o sentimento de pertencimento e valorizam a escola como espaço de transformação social.

O Programa Bolsa Família, atualmente integrado ao Auxílio Brasil, é uma política pública de transferência de renda condicionada à frequência escolar e ao acompanhamento de saúde das crianças e adolescentes beneficiários. O pedagogo desempenha papel essencial no monitoramento dessas condicionalidades, atuando em parceria com os gestores escolares e os profissionais da assistência social.

Silva e Yazbek (2010) apontam que o acompanhamento das condicionalidades educacionais exige uma abordagem pedagógica que vá além do controle burocrático, envolvendo ações de acolhimento, escuta e orientação às famílias.

O pedagogo pode identificar os motivos que levam ao descumprimento das condicionalidades e propor estratégias de superação, como reforço escolar, apoio psicossocial e encaminhamentos à rede de proteção.

Além disso, o pedagogo pode contribuir para a elaboração de relatórios e diagnósticos que subsidiem a atuação dos CRAS e das equipes de referência, fortalecendo a articulação entre educação e assistência social.

Como destaca Gadotti (2000), "educar é um ato político, e o pedagogo é um sujeito histórico que atua na construção de uma sociedade mais justa". Que essa atuação continue sendo reconhecida, valorizada e fortalecida nas políticas públicas brasileiras.

Procedimentos Metodológicos

Nesta seção, será apresentada uma breve descrição sobre:

- **O Tipo de Pesquisa**: Esta pesquisa é de base bibliográfica, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório.

- **Aportes teórico-metodológicos**: Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de Gohn (2006), que fundamenta o conceito de Pedagogia Social; Freire (2005), que discute a educação como prática de liberdade e emancipação; e Paiva (2011), que aborda a formação e a atuação do educador social em espaços não escolares.

- **Principais procedimentos de análise e resultados**: Nesta pesquisa, foram analisados artigos, teses e obras que discutem e apresentam reflexões sobre a atuação do/a pedagogo/a em serviços de assistência social. Os principais resultados apontam a necessidade de se delimitar a identidade profissional do/a pedagogo/a neste campo e a urgência de uma reestruturação curricular nas universidades para contemplar essa área de atuação, preparando os futuros profissionais para os desafios práticos e éticos da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A expansão da atuação do pedagogo e da pedagoga para a assistência social marca uma evolução crucial e necessária na compreensão da educação e do desenvolvimento humano.

Longe de ser um substituto para o trabalho de assistentes sociais ou psicólogos, o pedagogo se insere nesse campo como um especialista em educação social, trazendo uma perspectiva única e indispensável. Ele compreende que a superação da vulnerabilidade não se dá apenas pelo amparo material, mas fundamentalmente por um processo de emancipação e fortalecimento do indivíduo.

A educação, em sua dimensão mais ampla, torna-se, então, o alicerce para a construção de autonomia, resiliência e participação cidadã. Este trabalho evidenciou a urgência de uma reestruturação na formação em Pedagogia.

A inclusão de disciplinas que discutam políticas públicas e a atuação do pedagogo em ambientes para além da sala de aula é um passo fundamental para legitimar a importância desse profissional no campo da assistência social.

A proposta de intervenção, portanto, sugere que as universidades revisem seus currículos para incluir um componente curricular que aborda a Pedagogia Social e as especificidades da atuação em serviços como SAICA, SASF e MSE.

Essa iniciativa não apenas enriquecerá a formação dos futuros profissionais, mas também contribuirá para uma maior eficácia dos serviços e para a construção de uma sociedade mais justa. Como afirma Paiva (2011), a formação do educador social é um passo fundamental para o sucesso de sua atuação profissional em espaços não escolares.

Em última análise, a presença do pedagogo na assistência social representa uma aposta na educação como um agente de transformação. É o reconhecimento de que o conhecimento, o afeto e a experiência podem ser instrumentos poderosos para construir um futuro mais digno e justo para todos.

Essa nova fronteira de atuação não é apenas um avanço para a Pedagogia, mas uma prova de que a educação, em sua essência, está presente em todos os espaços de convivência humana, sendo a luz que guia o caminho para a esperança e a reconstrução de vidas.

Dessa forma, a valorização e o reconhecimento do pedagogo na rede socioassistencial se tornam um imperativo ético e político, essencial para a consolidação da assistência social como uma política pública promotora de direitos plenos e de desenvolvimento humano integral, e não apenas de amparo emergencial.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1990.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.** Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília, 2005.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

_____. **Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2011.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, movimentos sociais e a pedagogia social.** São Paulo: Cortez, 2006.

INEP – **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Vânia Dutra de. **Pedagogia social: fundamentos e prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Mirian J. S. L. de. **Pedagogia social: da formação do educador social à atuação profissional em espaços não-escolares.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Roseli Caldas dos. **O pedagogo social na assistência: desafios e perspectivas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva; YASBEK, Maria Carmelita. **Proteção social no Brasil: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2010.



GAMIFICAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO: O IMPACTO DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EMPRESARIAIS

JOÃO ENZO DA SILVA VALGAS

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

JOÃO PEDRO BOMFIM LOURENÇO DA SILVA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA

Coautor: Professor e Orientador na área de Gestão e Negócios, mestre em Administração e responsável pelas disciplinas Projeto Integrador I e II.

THAYNÁ SILVA PAULO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

YAGO MEIRELES GOYA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo aborda a utilização de jogos administrativos como ferramenta inovadora no ensino de Administração e Marketing, destacando sua relevância na formação de profissionais capacitados para os desafios do mercado. A simulação de cenários reais proporciona uma experiência prática, permitindo que os participantes desenvolvam habilidades estratégicas, criativas e analíticas, essenciais para a tomada de decisão. Além disso, o jogo estimula o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de problemas, competências fundamentais. Dessa forma, a experiência lúdica não apenas reforça conceitos técnicos, mas também amplia a visão crítica sobre o papel do administrador e do profissional. Além disso, ao transformar o aprendizado em uma atividade interativa e envolvente, os jogos aumentam o engajamento dos alunos e facilitam a retenção do conhecimento. Essa metodologia além de teoria e prática, apresenta profissionais mais adaptáveis e inovadores para o mercado de trabalho. Portanto, a adoção de jogos no ensino deve ser incentivada, pois possibilita um processo educacional dinâmico e eficaz, capacitando os participantes para a realidade empresarial e contribuindo para a formação de gestores mais estratégicos, criativos e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Jogos Administrativos; Marketing; Estratégia; Educação Empresarial; Gamificação.

INTRODUÇÃO

Os jogos têm se consolidado como ferramentas práticas e eficazes no processo de aprendizagem, permitindo que os participantes integrem diversão e conhecimento de forma simultânea (SILVA, 2024). Esse método inovador tem atraído crescente atenção por sua capacidade de combinar prazer e instrução, representando um recurso valioso para o desenvolvimento na educação gerencial.

No contexto atual, em que a inovação se torna essencial para a evolução educacional, os jogos despontam como uma alternativa eficaz, especialmente em sistemas de ensino que muitas vezes permanecem estagnados.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a aplicação de jogos no ensino de administração, com ênfase na simulação de vida profissional por meio de cartas que influenciam e impactam o desenvolvimento das carreiras dos jogadores. A proposta central é demonstrar como o uso dessa metodologia pode contribuir para a formação acadêmica e profissional, auxiliando no desenvolvimento de competências estratégicas e de gestão financeira.

A aplicação de jogos no ensino tem sido uma estratégia crescente utilizada por empresas e instituições educacionais para promover um aprendizado mais envolvente e prático.

No entanto, Motta e Quintella (2012) observaram que, apesar do reconhecimento institucional sobre a importância dos jogos, apenas 57,9% das instituições de ensino superior pesquisadas os aplicam efetivamente como componente curricular. Essa discrepância reflete uma contradição entre a valorização dos jogos e sua adoção limitada na prática educacional.

Diante desse cenário, este estudo apresenta e analisa o impacto dos jogos de administração na formação acadêmica e profissional, destacando os benefícios de sua aplicação como ferramenta pedagógica. Especificamente, será abordado o jogo desenvolvido para este estudo, que busca proporcionar uma experiência educativa e imersiva, permitindo aos jogadores compreender as dinâmicas das operações administrativas em um contexto prático e realista.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como quantitativa, pois utiliza dados numéricos e estatísticos para obter e analisar informações. Esse método permite validar ou rejeitar hipóteses, sendo amplamente empregado para compreender padrões de comportamento e tendências.

No contexto deste estudo, uma pesquisa quantitativa foi essencial para avaliar a eficácia do jogo desenvolvido, possibilitando a definição de estratégias e aprimoramentos com base nos resultados obtidos.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi aplicada a um total de 67 alunos da Escola Técnica Estadual (ETEC), distribuídos conforme segue:

- 20 alunos do 2º ano do curso Técnico em Administração;
- 20 alunos do 1º ano do curso Técnico em Automação Industrial;
- 27 alunos do 1º ano do curso Técnico em Administração (período integral).

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário impresso, entregue aos participantes ao final da atividade. O questionário continha questões objetivas e subjetivas, captando a percepção dos jogadores quanto à dinâmica, aplicabilidade e impacto do jogo no aprendizado.

PROCEDIMENTO

Inicialmente, o professor responsável orientou os alunos do 2º ano do curso Técnico em Administração a participarem da avaliação do jogo. Com base no feedback coletado, configurações e melhorias foram implementadas para melhorar a experiência dos jogadores.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO

Segundo Arbache (2015), a administração é a ciência que estuda a melhor forma de gerir os recursos de uma empresa para alcançar determinados objetivos, colocando as pessoas para atuar em diferentes segmentos dentro de uma única corporação como o Marketing, a Contabilidade, Logística, Economia, Recursos Humanos, entre outras.

Indo muito além de apenas gerir as tarefas e obrigações de uma corporação, a Administração também envolve planejar, liderar, controlar, o direcionamento e a tomada de decisões estratégicas para garantir que tudo dentro da organização funcione de maneira eficiente e, contudo, eficaz. Não é apenas um desempenho e um planejamento organizacional de uma corporação, mas sim, sobretudo, prioriza a obtenção dos resultados. Isto é, sem ela as corporações sempre viveriam ao acaso e jamais encontrariam o seu rumo dentro do mercado de trabalho (AMARU, 2004).

Tendo origem no Latim, a palavra significa "Desenvolver uma função sob o comando de outrem, e assim, prestando um serviço à outrem", significando também inteligência organizacional, isto é, como a corporação deve articular-se dentro do mercado de trabalho, planejar-se, se organizar e liderar e controlar as suas operações para alcançar os seus objetivos e assim, conseguir resultados esplêndidos (CHIAVENATO, 2007).

JOGOS EMPRESARIAIS

Durante o início dos anos 80, a maior parte dos Jogos Empresariais passaram a fazer parte da grade de ensino principal do Brasil, assim elevando o número de faculdades e universidades que passam a incluir essas disciplinas, e seu principal objetivo é proporcionar aos jogadores uma competição para testar os seus conhecimentos e competências durante os testes, na prática, agregando-se novas a novas

perspectivas (EDUCAMUNDO, 2024).

A dinâmica que é utilizada nos jogos é bem semelhante aos próprios ambientes empresariais, propiciando a prática dos fundamentos principais, os exercícios de teorias e dos princípios aplicáveis nas corporações que visam construir as suas vantagens competitivas dentro do mercado de trabalho, por meio da alavancagem de competências, da criação dos conhecimentos dinâmicos, que são transformados em valores mensuráveis. No meio acadêmico, estudos feitos recentemente por pesquisadores como o de Motta, Quintella e Melo (2012), onde eles exploram os jogos como componentes curriculares na graduação de cursos como os de administração, demonstraram que a aplicabilidade da disciplina é justificável nos cursos de Pós-Graduação, mas que ainda não são comumente encontrados nas grades escolares de ensino dos cursos de MPA das IES, por exemplo (MARTINELLI, 1988).

A partir da leitura de Santos (2014), os estudos realizados demonstram que, ao recriar uma ambientação relacionada e bem próxima da realidade empresarial, acabam propiciando aos membros novas experiências e novas habilidades, sendo um recurso auxiliar e complementar ao método expositivo e qualitativo de cada membro, de uma forma que é adotada em inúmeras universidades espalhadas pelo Brasil e mundo, na forma de um estudo exploratório, em análise 8 múltiplos casos. Já os resultados indicam que não há correlação entre os altos conhecimentos teóricos dos membros e os melhores desempenhos na prática.

MARKETING

De acordo com García (2010), a Origem do Marketing é incerta e não possui uma data especificamente definida, mas costuma-se dizer que tenha sido implantada pelas primeiras vezes em torno dos anos de 1940 e 1950, de acordo com artigos publicados já tratando as bases deste conceito, como foi escrito o estudo americano sobre as “leis de gravitação do Varejo”, de William J.Reilly. Assim dizia Henry Ford no começo do século XX: “Qualquer cliente pode ter o carro da cor que quiser, desde que seja preto “, na era em que, logo após, viria a ser chamada de “Fordismo”.

Seguindo esse pensamento, o Marketing é a arte de explorar, criar e entregar valor para satisfazer as necessidades do mercado por meio de produtos ou serviços que possam interessar aos consumidores, sendo sua finalidade criar um valor e chamar a atenção do cliente, gerindo relacionamentos lucrativos para ambas as partes, estando presente nas nossas vidas muito mais do que imaginamos (2021).

É difícil também ter que conceituar algo tão amplo como é o Marketing em poucas palavras, dessa forma, temos que trazer então outro conceito, da American Marketing Association (AMA), que defende que a definição de marketing está sofrendo algumas alterações. Segundo a AMA: “Marketing é a atividade, conjunto de instituições e processos para criar, comunicar, entregar e oferecer trocas com valor para os consumidores, clientes, parceiros e sociedade em geral.”

Um bom marketing precisa gerar valor para ambas as partes: para a empresa e para o consumidor. Vale ressaltar que marketing é uma palavra do idioma inglês. Por isso, o marketing vai muito mais além de vender um produto ou serviço, mas engloba também outras atividades relacionadas ao mercado de trabalho (MIGRE SEU NEGÓCIO, 2020).

Segundo Azevedo e Silva (2013), “Os tempos já são outros, não só pela mudança natural e contínua dos conceitos de sociedade implementados, mas também porque mudaram drasticamente as formas de comunicação exercidas pelas corporações “contemporâneas”, que diferentemente das décadas de 70 e 80, que contavam com apenas os veículos de massa para divulgarem os seus produtos e serviços como jornais, revistas, livros, entre outras; Sem que não tivessem de preocupar com as insatisfações de seus consumidores naquela época”.

Sobre os usuários Portugueses, demonstra que em um universo de quase 4.125 mil usuários residentes no país, com idades em uma faixa etária compreendida entre 15 e 64 anos, a plataforma Facebook continua em liderança, esse mesmo estudo ainda indica que, apesar do fraco crescimento da utilização das redes sociais, neste último ano, 27% dos usuários abandonaram os seus perfis em uma única rede social em detrimento de outras razões variáveis, enquanto 66% dos usuários ainda seguiram ativos e seguem as marcas nas redes sociais (ALMEIDA, 2015).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O presente estudo surgiu a partir de um desafio proposto pelo professor orientador, que nos incentivou a desenvolver um projeto inovador com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizagem relacionada à administração de maneira envolvente e interativa.

A proposta visava ultrapassar os limites da teoria tradicional, permitindo que os participantes vivenciassem, na prática, o cotidiano de um administrador, enfrentando desafios e decisões estratégicas para a gestão de um negócio.

Diante desse desafio, o grupo se uniu com a intenção de transformar a proposta em uma oportunidade real e dinâmica de aprendizado. Dessa forma, desenvolvemos uma atividade que integra conceitos teóricos de administração com experiências práticas, culminando na criação de um jogo interativo.

Esse jogo foi idealizado para estimular os participantes a tomarem decisões empresariais e lidarem com as consequências de suas escolhas, simulando um ambiente organizacional estratégico no qual sejam considerados fatores como mercado, finanças e gestão de recursos.

O objetivo central do projeto foi permitir que os participantes, ao se compararem com diferentes planos empresariais, pudessem aprender de forma lúdica e engajar-se sobre aspectos fundamentais da administração, tais como gerenciamento de recursos, avaliação de riscos e tomada de decisões financeiras.

Desenvolvimento e Materiais Utilizados

Para a construção do jogo, opte pelo uso de materiais recicláveis, como tampas de garrafas, caixas de papelão, tintas, resíduos e garrafas plásticas. Essa escolha teve um duplo propósito: promover a sustentabilidade e tornar o projeto acessível, reduzindo custos de produção.

Além disso, a utilização de materiais reutilizados agrega um caráter criativo e colaborativo ao processo, uma vez que requer trabalho em equipe para o planejamento, montagem e adaptação do jogo às necessidades de cada fase do desenvolvimento.

Cada peça do jogo foi cuidadosamente pensada para representar diferentes aspectos do mundo dos negócios, simulando elementos essenciais de administração, como investimentos, riscos financeiros e gestão de recursos. Dessa forma, buscou-se criar uma experiência imersiva, na qual os jogadores poderiam enfrentar desafios reais de maneira estruturada e didática.

Impacto e Considerações Finais

Ao final do processo de desenvolvimento, constatou-se que o jogo atingiu seu objetivo de ensinar conceitos administrativos de maneira lúdica e interativa. Os participantes não apenas aprenderam sobre gestão financeira, mas também desenvolveram habilidades relacionadas à tomada de decisões estratégicas e à resolução de problemas.

O sucesso do projeto ficou evidente durante as apresentações finais, nas quais os alunos apresentaram uma compreensão mais sólida dos desafios enfrentados pelos administradores no mercado de trabalho. Além disso, o feedback recebido foi extremamente positivo, ressaltando o valor da inovação e das metodologias ativas

no ensino de administração.

Essa experiência proporcionou um aprendizado significativo para todos os envolvidos, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. O projeto também evidenciou a importância do trabalho em equipe, da criatividade e da capacidade de adaptação – habilidades essenciais para qualquer profissional da área administrativa.

A utilização de jogos interativos como ferramenta pedagógica pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de administração, tornando o aprendizado mais dinâmico, engajador e aplicável à realidade empresarial.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado aos participantes do jogo, com o objetivo de avaliar a experiência fornecida pela atividade, sua clareza, dinâmica e possíveis melhorias. As perguntas foram elaboradas para obter um retorno qualitativo sobre a compreensão das mecânicas do jogo, a interação dos jogadores e aspectos que poderiam ser aprimorados para tornar a experiência mais envolvente e educativa.

PERGUNTAS FEITAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

1. O que você achou do nosso jogo? Foi fácil de entender?

2. O que você acredita que poderíamos melhorar em nosso jogo?

3. O que você achou das mecânicas do nosso jogo?

4. Como foi sua experiência dentro do nosso jogo? A experiência foi dinâmica?

5. Você já havia jogado algum jogo nesse estilo? Se sim, qual foi?

6. Se fosse para dar uma nota ao nosso jogo, qual nota você daria e por que?

AVALIAÇÕES

- **ALUNO 1**

"Sim, simples demais!;

A quantidade de casas e estampar o valor nas tampinhas;

Sim! Bem prática por conta da quantidade de pessoas;

Nunca joguei, experiência única!;

8 pela simplicidade"

- **ALUNO 2**

"Foi uma experiência legal e fácil de se entender;

Aumentar o número de casas;

Foi muito top!;

Foi muito bom;

Não, nunca havia;

8, pois faltam ter mais casas, espero que no jogo final tenha!".

- **ALUNO 3**

"Sim, é bem compreensível, a dinâmica é legal e fácil de entender;

Colocar o valor na tampinha (quanto elas valem, por exemplo);

Bem fácil de acompanhar;

Sim, bem dinâmico e fácil de se entender;

Nunca havia jogado;

9,5 só colocar o valor nas tampinhas que fica 10!".

- **ALUNO 4**

"Sim, só faltou um manual para ser mais rápido e objetivo;

Construir mais casas, cartas de obstáculos e dinheiro;

Incríveis, muito bom;

Minha experiência foi divertida, mas não tive muito o que fazer já que todos os comandos do jogo eram decididos pelas cartas;

Não, nunca joguei;

9,5 por que faltou mais cartas, desafios e um manual para apoio dos jogadores".

- **ALUNO 5**

"Sim, foi uma experiência incrível;

A organização das cartas e tampinhas, criar mais cartas e adicionar mais tampinha;

Foi ótima;

Sim, muito divertido!;

Nunca;

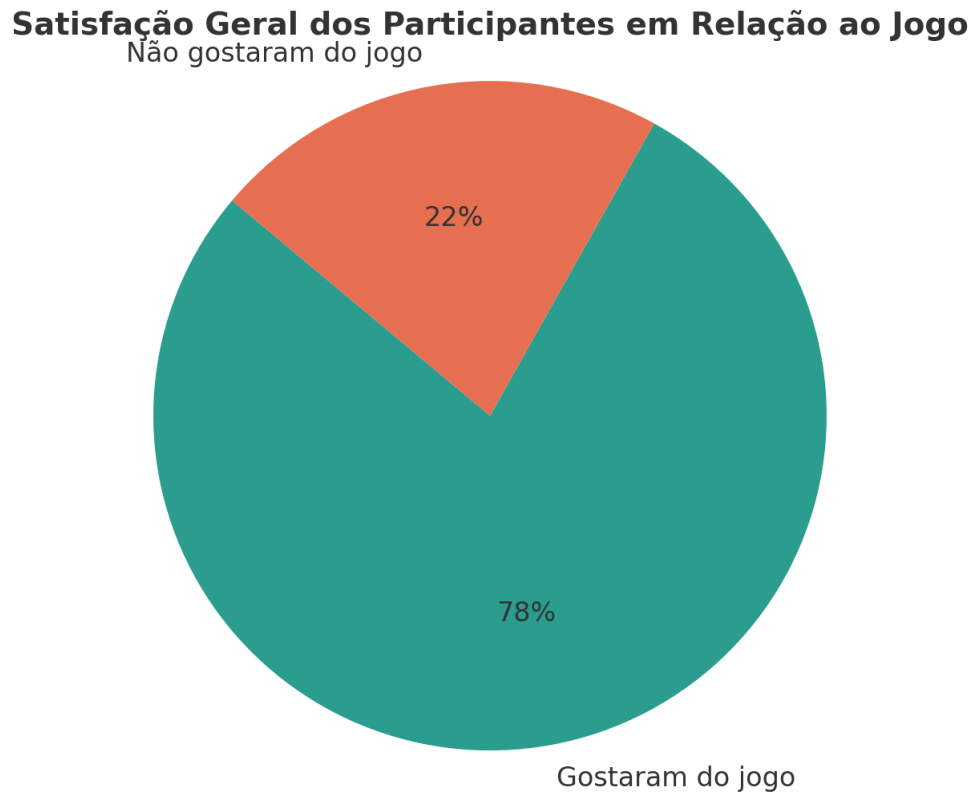
8 pela falta de mais quantidade de cartas e de tampinhas".

RESULTADOS SOBRE A PESQUISA DO JOGO

A pesquisa teve como objetivo avaliar a aceitação e a eficácia de um jogo de tabuleiro desenvolvido para ensinar administração e marketing. Para isso, foi aplicada uma pesquisa com participantes de um evento educacional, onde o jogo foi utilizado como ferramenta pedagógica. O jogo é projetado para simular situações empresariais reais e estratégias de marketing, e os participantes foram questionados sobre sua experiência com o jogo, a clareza das regras e sua satisfação geral;

RESULTADOS ESPERADOS: Apreciação do Jogo

Gráfico 1: Satisfação dos participantes em relação ao jogo:

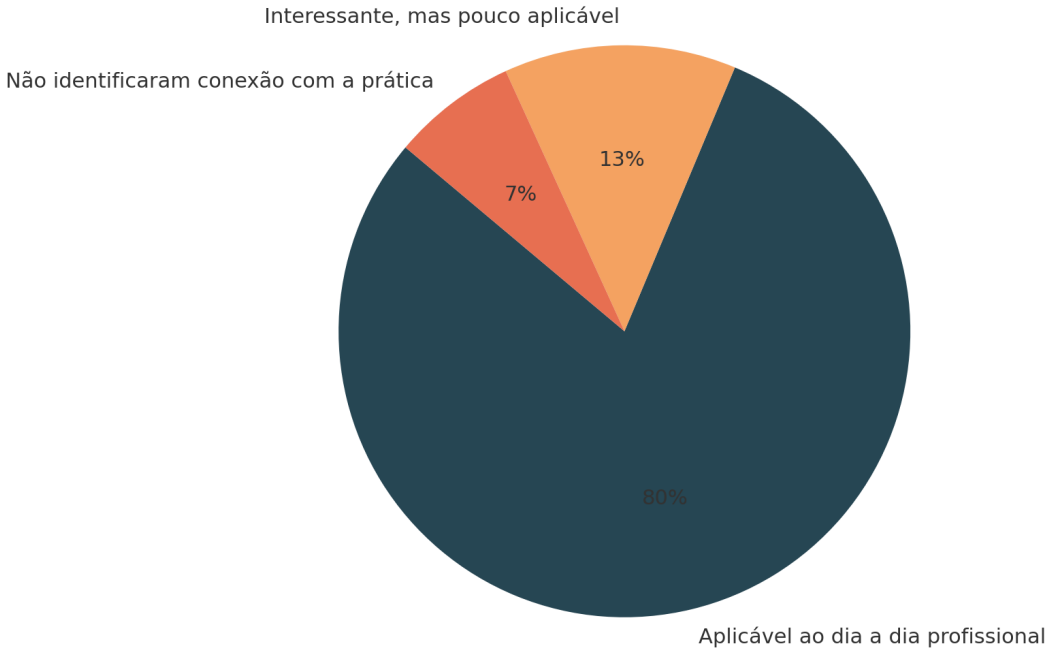


Fonte: Próprio autor (2025).

Em relação à satisfação geral, a pesquisa indicou que 78% dos participantes gostaram do jogo, considerando-o interessante, desafiador e uma experiência agradável, com muitos destacando a forma com que o jogo conseguiu combinar elementos de estratégia com aprendizado prático sobre Administração e Marketing. Os participantes mencionaram que o jogo estimulou a tomada de decisões rápidas e a análise crítica, que são habilidades importantes no ambiente corporativo. No entanto, 22% dos participantes relataram que não gostaram da dinâmica do jogo, achando-o monótono ou difícil de acompanhar, e entre essas respostas negativas.

Relevância da Prática Profissional

Gráfico 2: Percepção sobre a aplicabilidade do jogo ao contexto profissional

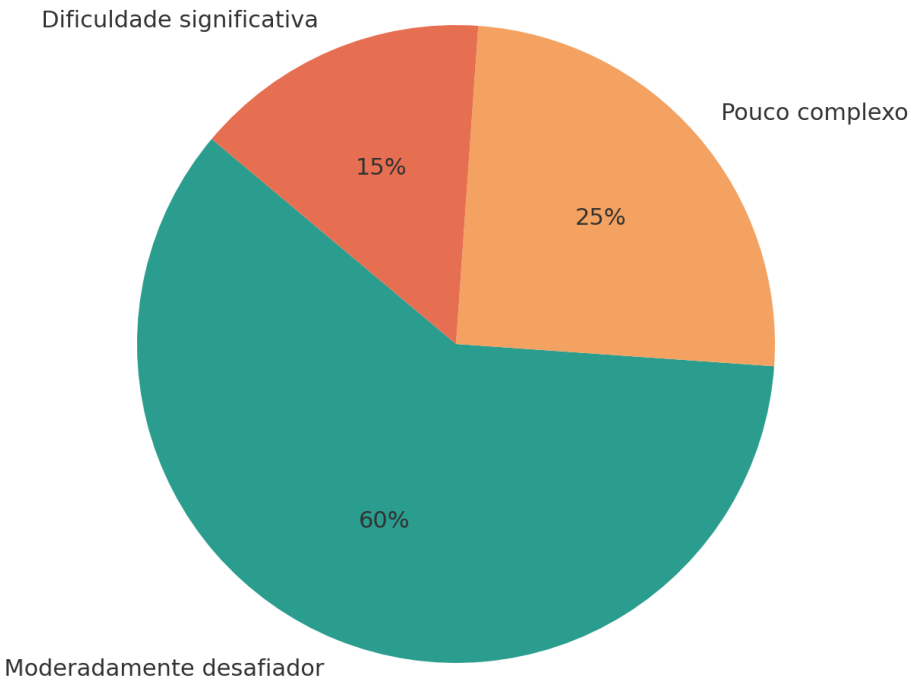


Fonte: Próprio autor (2025).

Em relação à aplicação do jogo ao dia a dia profissional, 79% dos participantes acreditaram que o jogo foi útil para entender melhor os conceitos de administração e marketing, além de proporcionar insights sobre estratégias reais de negócios. 13% consideraram o jogo interessante, mas não acharam que ele fosse diretamente aplicável à sua realidade profissional, enquanto 07% disseram não ter conseguido estabelecer a conexão entre o conteúdo do jogo e a prática profissional;

Dificuldade e Complexidade

Gráfico 3: Percepção dos participantes sobre a dificuldade do jogo



Fonte: Próprio autor (2025).

A percepção sobre a dificuldade do jogo acabou sendo dividida, 60% dos participantes acharam o jogo moderadamente desafiador, considerando-o uma boa maneira de testar suas habilidades de decisão estratégica. 25% consideraram o jogo um pouco complexo, exigindo maior tempo de adaptação. Já 15% relataram dificuldades significativas com a complexidade das regras ou com a aplicação prática das estratégias de marketing durante o jogo;

Percepção Geral

No aspecto geral, 90% dos participantes recomendaram o jogo a colegas ou a outras pessoas interessadas em aprender mais sobre administração e marketing de forma divertida e interativa. A maioria dos participantes considerou que o jogo ajudou a fixar conceitos de uma forma mais eficaz do que métodos tradicionais de ensino.

DISCUSSÃO

Durante as nossas discussões sobre as questões relacionadas ao nosso jogo, tivemos muitas contradições, mudanças, perguntas e com isso, decidimos que a melhor forma de aplicar estes jogos com os outros estudantes, seria aplicando um jogo com base ao ensino prestado dentro da unidade escolar, e com isso, decidimos que o jogo seria baseado nas vertentes da Administração, como o Marketing, a Contabilidade, Logística, Recursos Humanos, entre outros.

Conforme íamos confeccionando o nosso jogo físico, muitas ideias foram surgindo em torno dele, como mudanças nas regras do jogo e implantação de outras e a criação de novas mecânicas a serem implementadas dentro dele. Além de que, surgiram muitas outras perguntas em relação ao funcionamento do jogo, como “Qual é o foco desse jogo?”, “Quais resultados nós devemos esperar dele?”, “De que maneira iremos apresentá-lo aos jogadores?”, entre muitas outras.

Após a primeira aplicação dele com outros estudantes, tivemos uma avaliação relativamente mediana, com metade dos participantes gostando, mas não entendendo muito sobre as regras e as mecânicas do protótipo, logo, tratamos de reformular o jogo para que pudesse ser entendido o suficiente. E foi só apenas a partir da segunda aplicação, com estudantes do 2°Ano do Ensino Médio, que tivemos o resultado que desejávamos, com mais da metade dos participantes gostando bastante do jogo e recomendando aos outros participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por meio da simulação de cenários reais, os jogos promovem um aprendizado mais ativo e dinâmico, configurando-se como um recurso valioso para a formação de líderes e gestores. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios importantes, como a adaptação às necessidades específicas de cada organização e a facilidade por parte dos profissionais da área.

Futuras pesquisas podem explorar o impacto dos jogos em ambientes corporativos variados e a evolução das tecnologias aplicadas a essa metodologia, ampliando seu potencial no campo da administração empresarial. Os jogos aplicados à administração oferecem uma abordagem prática e eficaz para o aprendizado, permitindo que os alunos enfrentam cenários que refletem o cotidiano da gestão empresarial e auxiliando no desenvolvimento de habilidades essenciais, como tomada de decisão e decisão

Contudo, a aplicação de jogos em escolas técnicas apresenta desafios, especialmente devido à limitação de recursos, o que pode restringir a complexidade dos jogos e sua capacidade de refletir integralmente as dificuldades reais da administração. Apesar dessas limitações, os jogos ainda se mostram valiosas ao oferecer uma base sólida para os alunos que estão se preparando para o mercado de trabalho, permitindo-lhes experimentar a dinâmica da administração sem os riscos de queda

Embora não substituam completamente outras metodologias de ensino, os jogos facilitam a compreensão de conceitos fundamentais de administração, como controle de fluxo de caixa, planejamento estratégico e tomada de decisões, instalados como ponto de partida para que os estudantes compreendam melhor a carreira que desejam seguir. Assim, esta metodologia, mesmo com recursos limitados, pode complementar o ensino tradicional, tornando a aprendizagem mais envolvente e preparando os alunos para os desafios do mar

Os jogos não devem ser encarados como uma solução única ou substituta do ensino tradicional, mas sim como um complemento valioso ao processo pedagógico. Uma combinação de metodologias tradicionais e inovadoras cria um ambiente de aprendizagem mais completo e diversificado, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e controle

Desta forma, conclui-se que os jogos aplicados ao ensino de administração em escolas técnicas são uma poderosa ferramenta pedagógica, indo além do simples entretenimento e proporcionando uma aprendizagem mais prática, envolvente e colaborativa, além disso, seu uso contribui para despertar o interesse dos alunos, desenvolver habilidades essenciais para o mundo do trabalho e consolidar conhecimentos de maneira mais eficaz. Portanto, torna-se fundamental que as instituições de ensino incentivem essa metodologia inovadora, explorando ao máximo seu potencial para formar profissionais mais preparados, criativos e capacitados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho atual.

REFERÊNCIAS



AMARU, Maximiano A. César. **INTRODUÇÃO A ADMINISTRAÇÃO.** 6. ED. SP: ATLAS, 2004.

ARBACHE, Fernando Saba. **Gestão de logística, distribuição e marketing.** Editora FGV, 2015.

ALMEIDA, Carla, ALTURAS, Bráulio. **Marketing empresarial.** [s/d}+].

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração.** Elsevier Brasil, 2007.

EDUCA MUNDO. **As teorias da administração: conceitos, evolução e como se qualificar.** Disponível em: . Acesso em: 10. Out. 2024.

GARCÍA. **Da origem do marketing à sua orientação social: desde a perspectiva econômica à social. Aspectos de organização e comunicação.** Em Questão. 2010.

MIGRE SEU NEGÓCIO. 2020. **A Origem do Marketing e sua História**. Disponível em: https://migreseunegocio.com.br/a-origem-do-marketing-e-sua-historia/Acesso em: 21. Out. 2024.

SANTOS, Marcello Silva. **A Teoria dos Jogos Empresariais como Estratégia de Ensino Aprendizagem nos Cursos de Administração de Empresas.** Revista Práxis, 2014.

SILVA, Adriana Cristina. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** 2024.

SIMULARE. **Jogos Empresariais.** Disponível em: https://simulare.com.br/blog/voce-sabe-o-que-sao-jogos-empresariais. 2014. Acesso em: 18. Nov. 2024.



O REFERENCIAL CRÍTICO NA FILOSOFIA DO DIREITO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE NORMATIVISMO, CULTURALISMO E A TEORIA TRIDIMENSIONAL

KHAYAM RAMALHO DA SILVA SOUSA

Mestrando em Direito pelo Centro Universitário FIEO - UNIFIEO/SP. Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA/UNISULMA. Especialista em Ciências Criminais pelo Centro Universitário União das Américas/PR. Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Legale/SP. Professor do curso de graduação em Direito no Centro Universitário Facimp Wyden – UNIFACIMP. Advogado, OAB/MA n. 21.680.

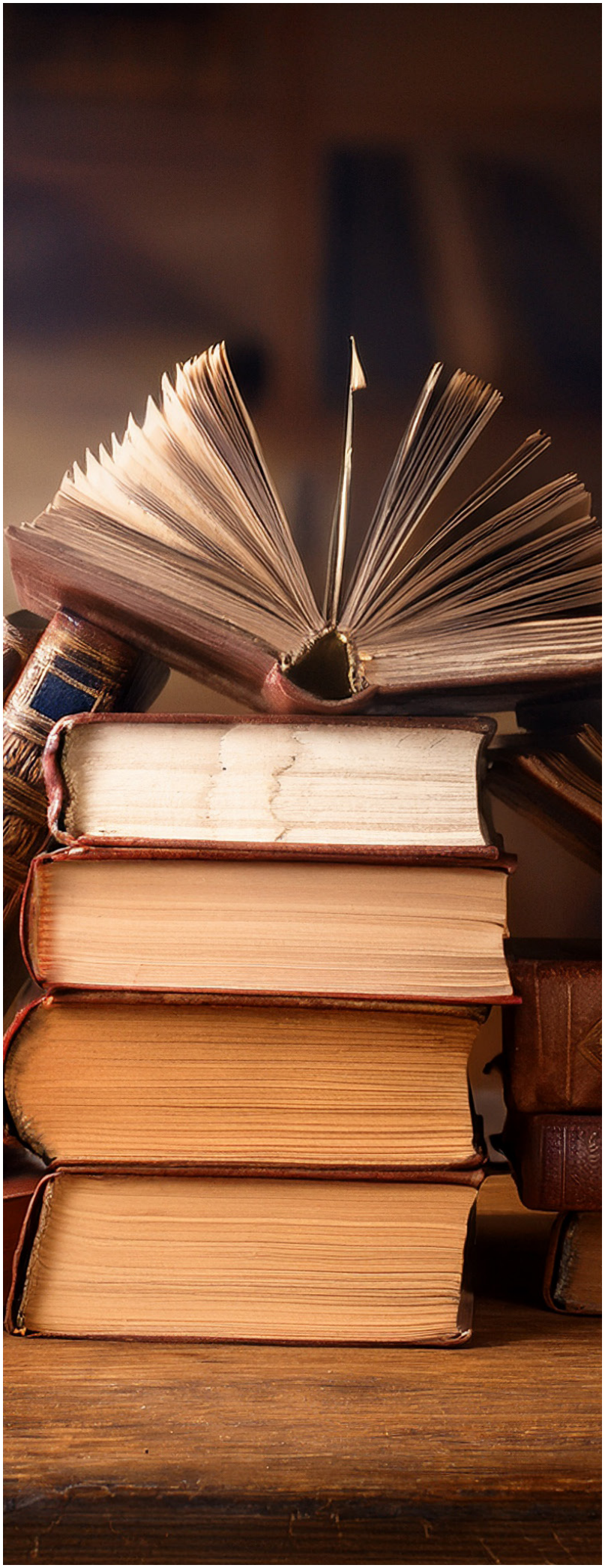
MICHELLE ASATO JUNQUEIRA

Doutora e Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Especialista em Direito Constitucional com extensão em didática do Ensino Superior. Líder do Grupo de Pesquisa “Criador Mack: o direito à vez e à voz de crianças e adolescentes” e Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas como instrumento de efetivação da cidadania”. Pesquisadora no grupo CNPq “Estado e Economia no Brasil”. Coordenadora de Pesquisa da Faculdade de Direito da UPM. Professora do curso de graduação em Direito da mesma instituição. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito da UNIFIEO. Membro do Instituto Brasileiro de Direito da Criança e do Adolescente (IBDCRIA).

NARA CRISTINA BATISTA SAMPAIO

Mestranda em Direito pelo Centro Universitário FIEO - UNIFIEO/SP. Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia - UNAMA. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP. Professora do curso de graduação em Direito no Centro Universitário Facimp Wyden – UNIFACIMP. Coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas na mesma instituição. Advogada, OAB/PA n. 13.015.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo propõe uma análise crítica dos principais referenciais filosóficos da teoria do Direito: o normativismo, o culturalismo e a teoria tridimensional. A partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, examina-se a constituição epistemológica e metodológica de cada corrente, destacando suas contribuições e limites para a compreensão do fenômeno jurídico. Com foco no contexto brasileiro, a pesquisa evidencia como o normativismo consolidou uma cultura jurídica dogmática, distante das demandas sociais, enquanto o culturalismo e a teoria tridimensional buscaram resgatar a historicidade, os valores e a experiência concreta do Direito. Por sua vez, a teoria tridimensional representa uma proposta integradora, embora sua efetivação prática dependa de transformações estruturais na cultura jurídica nacional. Dessa forma, o estudo adota abordagem qualitativa e utiliza o método dedutivo, com base em fontes doutrinárias e filosóficas.

Palavras-chave: Filosofia do Direito; Normativismo; Culturalismo; Teoria Tridimensional; Crítica Jurídica.

INTRODUÇÃO

A filosofia do Direito cumpre papel fundamental na construção crítica e reflexiva do saber jurídico, sobretudo quando se propõe a investigar os fundamentos epistemológicos, metodológicos e valorativos que sustentam a ciência jurídica.

Em meio à pluralidade de correntes teóricas que marcam o pensamento jurídico ocidental, três referenciais ganharam centralidade nos debates acadêmicos e na formação jurídica brasileira: o normativismo, o culturalismo e a teoria tridimensional do Direito.

O normativismo, sobretudo na formulação de Hans Kelsen, estruturou um modelo de ciência jurídica voltado à neutralidade, à coerência lógica e à autonomia normativa.

Essa concepção influenciou fortemente a dogmática jurídica nacional, especialmente nos currículos de graduação em Direito, onde o ensino jurídico ainda se assenta, maioritariamente, na reprodução de normas e na técnica da subsunção.

Contudo, diante das complexidades da realidade brasileira – marcada por desigualdades sociais, étnico-raciais e institucionais –, os limites desse modelo formalista tornaram-se cada vez mais evidentes.

Em resposta a essa limitação, o culturalismo jurídico emergiu como alternativa crítica, propondo uma reaproximação entre Direito e vida social. Sustentado em bases filosóficas como o neokantismo, o personalismo e a dialética hegeliana, o culturalismo passou a compreender o Direito como fenômeno cultural, histórico e axiológico.

No Brasil, consolidou-se especialmente por meio da obra de Miguel Reale, cuja teoria tridimensional do Direito representa um esforço de síntese entre norma, fato e valor, articulando esses elementos em uma visão dinâmica e integradora do fenômeno jurídico.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma análise crítica das três correntes mencionadas, a fim de compreender suas contribuições e insuficiências para a realidade jurídica brasileira.

Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como os referenciais filosóficos do normativismo, do culturalismo e da teoria tridimensional do Direito influenciam - positiva ou negativamente – a construção e a aplicação do Direito no Brasil, diante das exigências de justiça social e efetividade normativa?

Para tanto, adota-se como objetivo geral analisar criticamente esses três referenciais à luz do contexto brasileiro, avaliando suas potencialidades teóricas e práticas.

Os objetivos específicos consistem em examinar os fundamentos do normativismo jurídico; discutir o surgimento e consolidação do culturalismo no Brasil; avaliar a teoria tridimensional de Miguel Reale como proposta de superação das limitações anteriores; e, identificar os impactos dessas correntes na dogmática e na prática jurídica nacional.

A metodologia adotada é qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica das principais obras doutrinárias e filosóficas que tratam das três teorias abordadas, com destaque para Hans Kelsen, José Luiz Borges Horta, Ana Beatriz Passos Tinoco, José Maurício de Carvalho e Miguel Reale. O método utilizado é o dedutivo, partindo das concepções teóricas gerais para a análise crítica de sua aplicabilidade no contexto jurídico brasileiro.



O normativismo jurídico: fundamentos e críticas

O normativismo jurídico constitui um dos pilares fundamentais da filosofia do Direito moderna, tendo encontrado seu ponto mais estruturado e influente na obra de Hans Kelsen. Através da chamada "Teoria Pura do Direito", Kelsen procurou afastar da ciência jurídica qualquer elemento que não fosse jurídico em sentido estrito, especialmente os componentes sociológicos, morais ou políticos.

A proposta kelseniana visa a purificação do conhecimento jurídico, limitando-o ao estudo das normas jurídicas positivas, concebidas como imperativos hipotéticos válidos, fundada em uma norma fundamental presuntiva (GRUNDNORM).

Nesse modelo, o Direito é interpretado como um sistema normativo hierarquicamente estruturado, no qual as normas inferiores recebem validade das superiores, até culminar na referida norma fundamental.

Ao reduzir o Direito a um conjunto de comandos normativos autônomos em relação a valores ou fatos sociais, o normativismo se aproxima de uma concepção formalista e lógica do fenômeno jurídico, afastando-o de qualquer pretensão axiológica ou sociológica. O jurista, nesse contexto, torna-se um técnico da subsunção, cujo papel é aplicar, de modo neutro e sistemático, a norma ao caso concreto.

Entretanto, esse projeto de neutralidade e autonomia científica, embora sedutor no plano teórico, revela suas limitações diante da complexidade das relações sociais. Críticas contundentes, especialmente no contexto latino-americano e brasileiro, apontam que o normativismo, ao descolar o Direito da realidade histórica, cultural e política, perpetua um modelo autorreferente, formalista e insensível às desigualdades estruturais da sociedade.

Com isso, autores como Roberto Lyra Filho, Ana Beatriz Passos Tinoco e Celso Campilongo têm destacado os impasses gerados por uma cultura jurídica normativista que, ao se recusar a dialogar com outras disciplinas e com os dramas concretos da vida em sociedade, torna-se um instrumento de reprodução do status quo.

A crítica sociológica e interdisciplinar revela que o Direito, longe de ser um sistema neutro e fechado, é expressão de conflitos, disputas e valores em constante transformação.

A dogmática jurídica, ao insistir em uma pretensa cientificidade descolada da realidade, compromete não apenas a efetividade do Direito, mas também sua legitimidade social.

De igual modo, a jurista Tinoco[1] ressalta que a Dogmática Jurídica, fazendo-se conhecer a então Ciência Jurídica, não evidencia aos olhos nada mais que o estudo das normas jurídicas vigentes, sem qualquer correlação com o mundo real, a diversidade e a desigualdade, seja em ordem local ou global.

Para a autora, o ensino jurídico normativista cristaliza uma relação hierárquica entre professor e aluno, promovendo a reprodução acrítica de conceitos, o afastamento da sociedade e o descompromisso com soluções para as demandas sociais.

No Brasil, essa crítica ganha contornos ainda mais significativos, tendo em vista um cenário marcado por profundas assimetrias sociais, racializadas e econômicas, em que a aplicação estrita da lei sem mediação crítica e valorativa muitas vezes legitima injustiças materiais.

A chamada "boca da lei", imagem clássica da magistratura vinculada ao normativismo, torna-se incapaz de lidar com a pluralidade e complexidade dos conflitos concretos, reduzindo o Direito a uma lógica de aplicação mecânica, por vezes violenta e excludente.

A crítica ao normativismo não implica sua rejeição completa, mas sim a necessidade de sua superação ou complementação por perspectivas mais abertas, que considerem os elementos

1 TINOCO, Ana Beatriz Passos. Uma crítica aos fundamentos da dogmática jurídica e a prática interdisciplinar como fator essencial na realização do direito. Revista Em Tempo, [S.l.], v. 13, p. 153-178, dec. 2014. ISSN 1984-7858.

axiológicos e fáticos do fenômeno jurídico.

É nesse contexto que ganham relevância, como será explorado nas seções seguintes, o culturalismo jurídico, com sua base histórico-valorativa, e a teoria tridimensional de Miguel Reale, que propõe a articulação dialética entre fato, valor e norma como dimensões indissociáveis da experiência jurídica.

O culturalismo jurídico e sua projeção no Brasil

O culturalismo jurídico, por sua vez, emerge como uma alternativa teórica à rigidez do normativismo e à abstração do jusnaturalismo, propondo uma compreensão do Direito enquanto fenômeno cultural situado historicamente.

Diferente do paradigma formalista, que isola a norma da vida social, o culturalismo compreende o Direito como um produto da experiência humana, moldado por valores, história, linguagem e práticas sociais. Nesse sentido, ele parte de uma ontologia diversa, enraizada na vida concreta e na historicidade.

Citando as palavras de Papaléo Paes (p. 108)[2], "a ideia do Culturalismo Jurídico não pode ser estudada enquanto uma teoria de proposições de ponto de chegada, mas sim, a partir do seu ponto de partida, qual seja, a orientação filosófica que ele defende".

Nessa conjectura, o culturalismo denuncia a falsa neutralidade do normativismo, que muitas vezes reforça relações de poder e perpetua desigualdades sob o pretexto de objetividade e igualdade formal. Ao propor uma abordagem plural, interdisciplinar e sensível à historicidade, o culturalismo supera o descompromisso do normativismo com o contexto social e valoriza a dimensão cultural e simbólica do Direito. Dessa forma, promove uma compreensão mais complexa e crítica do fenômeno jurídico, abrindo espaço para a reconstrução ética e para a transformação social a partir do reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências.

Conforme sustenta Horta[3], o culturalismo jurídico representa "o núcleo dos esforços de nossos juristas por resistir tanto ao positivismo – quer em sua matriz normativista, [...] quer em sua matriz realista – quanto ao naturalismo, compreendido como um apelo vão e ilusório".

Trata-se, portanto, de uma superação dialética das polarizações entre fato e valor, natureza e positividade, ideal e realidade. Essa superação é realizada pela categoria hegeliana de suprassunção (Aufhebung), por meio da qual se nega, conserva e eleva os elementos de distintas correntes em uma nova síntese teórica.

O culturalismo encontrou no Brasil um solo fértil para sua difusão e desenvolvimento. A partir do pensamento de Tobias Barreto, que retoma elementos do idealismo e da filosofia transcendental kantiana, até sua sistematização por Miguel Reale, o culturalismo firmou-se como a corrente de maior hegemonia na tradição filosófica jurídica brasileira[4]. Reale, especialmente, foi responsável pela articulação entre o neokantismo de Baden, a dialética hegeliana e a tradição filosófica italiana, formulando a célebre Teoria Tridimensional do Direito, que será explorada no próximo tópico.

De forma emblemática, Reale[5] afirmou que "todo culturalismo é necessário e essencialmente dialético". Essa compreensão implica que o Direito não pode ser reduzido a um esquema lógico ou técnico, mas deve ser interpretado a partir de seus vínculos com a cultura, os valores e os sentidos que os sujeitos produzem em sociedade. Nessa esteira, o culturalismo exige uma abordagem interdisciplinar, humanista e hermenêutica, que reconheça a pluralidade de saberes e a complexidade da realidade social.

2 PAPALÉO PAES, Alberto de Moraes. A gênese do culturalismo jurídico: a recepção crítica do positivismo pela Escola do Recife – de Tobias Barreto a Miguel Reale. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Belém, 2021.

3 HORTA, José Luiz Borges. Teoria do Direito: a perspectiva do Culturalismo. In: SALGADO, Karine (Org.). Para além das palavras: reflexões sobre arte, política e direito. Belo Horizonte: Fapemig, 2017, p. 112.

4 SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia Contemporânea no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 148.

5 REALE, Miguel. Ontologia e culturalismo. Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo, v. XLIV, fasc. 191, 1998, p. 249.

O culturalismo brasileiro possui, segundo Horta (2017), ao menos quatro grandes vertentes: (i) o culturalismo dialético, representado por Djacir Menezes; (ii) o historicista, de Nelson Saldanha; (iii) o personalista, de Joaquim Carlos Salgado; e (iv) o histórico-axiológico, personificado na obra de Miguel Reale. Ainda que distintas, essas linhas compartilham o reconhecimento de que o Direito está inserido em um contexto histórico e cultural que o determina e o transforma.

Esse enfoque também está presente na crítica contemporânea ao paradigma jurídico tradicional. Como aponta Cunha[6], é fundamental "superar uma racionalidade instrumentalista e mecanicista do Direito", voltando-se à compreensão de sua natureza cultural e simbólica. Isso implica considerar o papel da linguagem, da historicidade e das práticas sociais na conformação do jurídico, aspectos sistematicamente ignorados pelo modelo normativo estrito.

Assim, o culturalismo não apenas desafia a separação entre Direito e realidade, mas também resgata a ideia de que o jurídico é uma construção humana situada, interpretável e sujeita à crítica. Ao valorizar a cultura como fundamento da normatividade, o culturalismo jurídico permite uma abertura ao pluralismo, à ética e à reconstrução crítica das instituições jurídicas no Brasil.

A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale

A teoria tridimensional do Direito, formulada por Miguel Reale, representa uma das mais influentes propostas filosóficas da tradição jurídica brasileira. Fruto da síntese entre elementos do normativismo, do culturalismo jurídico e da hermenêutica valorativa, sua proposta busca superar os reducionismos dogmáticos ao integrar, de forma dialética, três dimensões fundamentais do fenômeno jurídico: fato, valor e norma.

Segundo o próprio Reale[7], "o Direito é fato, valor e norma num processo dialético de implicações". Essa tríade não deve ser compreendida como simples justaposição de elementos distintos, mas como uma unidade dinâmica e integradora.

O fato representa a realidade concreta, o acontecimento social que reclama uma resposta; o valor é a avaliação cultural e axiológica atribuída a esse fato; e a norma é a formulação jurídica que surge como resposta institucionalizada a essa interação.

A teoria tridimensional nasce, assim, como uma crítica aos excessos do normativismo puro, que isola o Direito da vida, e como desdobramento natural do culturalismo brasileiro, que reconhece a centralidade da história, da linguagem e da cultura na construção jurídica. Nesse sentido, Miguel Reale retoma as contribuições do neokantismo de Baden – especialmente a filosofia dos valores – e da dialética hegeliana, reformulando-as dentro de uma filosofia do Direito genuinamente nacional e comprometida com a concretude.

Para Reale, a norma jurídica somente ganha validade quando articulada a um valor que a justifique e a um fato que a motive. Tal concepção rompe com o esquema positivista de validade formal e com a abstração jusnaturalista, aproximando-se de uma perspectiva humanista e situacional do Direito.

Como afirma Carvalho[8], "a teoria tridimensional reafirma o compromisso do Direito com a justiça, exigindo do jurista não apenas técnica, mas sensibilidade ética e responsabilidade histórica".

Essa formulação tem implicações decisivas para o Direito brasileiro. Ao invés de importar modelos dogmáticos europeus descolados de nossa realidade, Reale[9] propõe uma filosofia do Direito enraizada na experiência nacional, atenta às peculiaridades de nossa formação histórica e aos desafios de um país marcado por desigualdades sociais profundas. Seu tridimensionalismo, como destaca o autor, é "uma construção própria, elaborada com base em nossa cultura e em nossos problemas".

6 CUNHA, Marcus Vinícius de Faria da. A Filosofia do Direito e sua relação com a Ciência Jurídica. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, n. 69, p. 268, jul./dez. 2016.
7 REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 96.
8 CARVALHO, José Maurício de. A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale. Revista Veredas do Direito, v. 3, n. 5, 2006, p. 3.
9 REALE, Miguel. Lições Preliminares de Direito. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 5.

Em Fundamentos do Direito (1940), Miguel Reale iniciou a elaboração de sua filosofia jurídica. O que se tornaria a célebre concepção tridimensional da experiência jurídica já era concebido nesta obra inicial, sendo esse ponto resumido da seguinte forma em Miguel Reale: ética e filosofia do direito:

> A compreensão tridimensional do Direito sugere que uma norma adquire validade objetiva integrando os fatos nos valores aceitos por certa comunidade num período específico de sua história. No momento de interpretar uma norma é necessário compreendê-la em função dos fatos que a condicionam e dos valores que a guiam. A conclusão que nos permite tal consideração é que o Direito é norma e, ao mesmo tempo, uma situação normalizada, no sentido de que a regra do Direito não pode ser compreendida tão somente em razão de seus enlaces formais (CARVALHO, 2011, p. 186).

No entanto, apesar de seu vigor teórico, a teoria tridimensional também tem sido objeto de críticas. Algumas delas apontam a dificuldade de operacionalização concreta da articulação entre as três dimensões, sobretudo no plano da dogmática e da jurisprudência.

Outras questionam se o modelo realmente supera as limitações do normativismo, ou se ainda mantém resquícios de uma lógica estruturalista que privilegia a forma normativa.

Para finalizar a análise da filosofia do direito de Miguel Reale, é crucial revisitar dois conceitos-chave do quinto capítulo da Teoria Tridimensional do Direito: o historicismo aberto e a pessoa humana. O primeiro é visto como um espaço de liberdade onde a sociedade reconhece valores de validade universal.

Já a pessoa humana é considerada o valor-fonte e pilar de todos os outros valores. Reale a descreve como a fonte de escolhas axiológicas, sendo o valor máximo e uma condição intrínseca da experiência jurídica, conforme sua afirmação: "é a ideia de pessoa não entendida como substância dogmaticamente pressuposta à pesquisa filosófica, mas como imanente possibilidade de escolha constitutiva de valores" (REALE, 2003, p. 92).

Ainda assim, não há como negar que a teoria tridimensional de Miguel Reale contribuiu significativamente para a renovação da Filosofia do Direito no Brasil, influenciando gerações de juristas e consolidando-se como uma das formulações mais originais e férteis do pensamento jurídico nacional.

Os referenciais e o direito: limites da dogmática normativista na realidade brasileira

A tradição jurídica brasileira, fortemente influenciada pela dogmática normativista de matriz europeia, tende a enxergar o direito como um sistema fechado e autossuficiente. Nessa perspectiva, os referenciais de validade e aplicação das normas são buscados estritamente dentro do próprio ordenamento jurídico.

A lei, em sua formulação abstrata, torna-se o ponto de partida e de chegada, com o intérprete e o aplicador do direito atuando primariamente como mediadores entre a norma e o fato social. Esse modelo, no entanto, apresenta sérios limites quando confrontado com a complexidade da realidade brasileira.

A dogmática, ao se concentrar exclusivamente na coerência interna do sistema, muitas vezes ignora as contradições sociais, a desigualdade sistêmica e as dinâmicas de poder que moldam a efetividade do direito na prática.

A proposta normativista, ao buscar purificar o Direito de influências éticas, políticas ou sociológicas, assume uma concepção formalista e lógica do ordenamento jurídico. Embora essa abordagem tenha contribuído para a consolidação de um modelo técnico de ciência jurídica, seu descolamento da realidade social torna-se problemático, sobretudo no contexto brasileiro.

Nesse ponto, à abordagem normativista revela sua fragilidade ao se deparar com a lacuna entre o "ser" e o "dever-ser" do direito no Brasil. A premissa de que a norma abstrata, por si só, é suficiente para regular as relações sociais não se sustenta diante de contextos de profunda exclusão social, violência e informalidade.

Um exemplo claro disso é a discrepância entre a letra da lei e o acesso à justiça. Embora o acesso seja um direito fundamental garantido, a realidade de milhões de brasileiros, que não possuem recursos ou conhecimento para navegar pelo sistema judicial, demonstra que a dogmática formalista não é capaz de sanar as iniquidades estruturais. A dogmática, nesse sentido, atua mais como uma ferramenta de manutenção do *status quo* do que como um instrumento de transformação social.

Como afirma Kelsen[10], a ciência jurídica deve limitar-se à "descrição objetiva do Direito positivo", abstendo-se de juízos de valor e de qualquer vínculo com a moral ou a política.

Essa concepção abstrata e neutra do Direito foi amplamente absorvida pelo ensino jurídico brasileiro ao longo do século XX, consolidando uma cultura jurídica dogmática, voltada para a subsunção de fatos à norma, sem a devida problematização do conteúdo valorativo e social envolvido nas decisões judiciais.

Entretanto, conforme adverte Tinoco[11], esse modelo engessa o pensamento jurídico e compromete sua função social, pois transforma o jurista em um "mero reprodutor de conceitos", descomprometido com a transformação da realidade.

A aplicação cega da norma positiva, em um país marcado por desigualdades estruturais, pode legitimar práticas discriminatórias, autoritárias e excludentes, muitas vezes revestidas de legalidade.

Diante desses desafios, emerge a necessidade de uma superação da dogmática puramente normativa em favor de referenciais mais amplos e sociologicamente fundamentados.

O direito, para ser efetivo na realidade brasileira, deve dialogar com outras esferas do conhecimento e da experiência humana, como a sociologia, a filosofia, a economia e a política. O foco deve ser deslocado da norma como único referencial para uma análise que compreenda o direito como um fenômeno multifacetado, intrinsecamente ligado às estruturas sociais, econômicas e políticas.

Somente ao reconhecer e incorporar esses referenciais externos é que o direito poderá se tornar uma ferramenta genuína para a busca por justiça social, equidade e dignidade na complexa sociedade brasileira.

Além disso, como demonstram os debates contemporâneos sobre direitos fundamentais, políticas públicas e acesso à justiça, o Direito não pode ser compreendido apenas como um sistema lógico de normas.

Ele é também um instrumento de mediação de conflitos, de afirmação de valores e de construção de uma ordem social minimamente justa. Nessa perspectiva, o modelo kelseniano mostra-se insuficiente para lidar com as complexidades da sociedade brasileira.

A força e as fragilidades do culturalismo na teoria e prática jurídica nacional

O culturalismo jurídico apresenta notáveis forças na teoria e na prática do Direito nacional, sobretudo ao promover uma integração efetiva entre o Direito e a realidade social, reconhecendo a historicidade, os valores e as práticas culturais como elementos fundamentais para a compreensão e aplicação das normas.

Essa abordagem plural e interdisciplinar contribuiu para a formação de uma identidade jurídica brasileira autônoma, sensível à diversidade e às demandas sociais, além de superar o formalismo normativista ao valorizar o contexto e a experiência concreta dos sujeitos.

Nesse ponto, o culturalismo jurídico representou um avanço teórico significativo ao denunciar

10 KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 81.
11 TINOCO, Ana Beatriz Passos. Uma crítica aos fundamentos da dogmática jurídica. Revista Em Tempo – Marília, v. 13, 2014, p. 156.

as limitações do normativismo e ao recolocar o Direito no campo da experiência cultural e histórica. Sua ênfase na linguagem, nos valores e na pluralidade de sentidos representou uma guinada interpretativa no pensamento jurídico nacional.

No entanto, o culturalismo também encontra obstáculos. Em muitos casos, sua adoção ocorreu mais no plano retórico do que prático. Embora presente em manuais e discursos acadêmicos, sua efetivação no cotidiano da atividade jurídica ainda é limitada.

O formalismo legalista continua predominante nas decisões judiciais, e a formação jurídica, muitas vezes, negligencia a interdisciplinaridade e o compromisso ético com os valores constitucionais.

Ademais, algumas críticas apontam que certos desdobramentos do culturalismo podem abrir margem para interpretações subjetivistas ou relativistas, dificultando a construção de parâmetros normativos mínimos. A tensão entre universalismo jurídico e particularismos culturais permanece como um desafio teórico relevante.

O tridimensionalismo como proposta superadora ou conciliadora?

A teoria tridimensional do Direito, ao buscar integrar fato, valor e norma em uma unidade dialética, representa uma tentativa de superação dos impasses do normativismo e do culturalismo. Sua proposta de articulação entre a realidade social, os valores culturais e a normatividade jurídica oferece um modelo promissor para a compreensão do Direito como fenômeno complexo e situado.

Ao adotar essa perspectiva, Reale supera a fragmentação do pensamento jurídico. O tridimensionalismo não apenas critica a limitação de cada abordagem isolada, mas constrói uma síntese dialética, na qual, o fato representa o acontecimento social que demanda regulação, o valor corresponde à avaliação axiológica atribuída pela sociedade ao fato e a norma é a resposta normativa que integra fato e valor, dando-lhes forma jurídica.

Essa integração ocorre por meio de uma "dialética de complementaridade", em que os três elementos se inter-relacionam de maneira dinâmica e concreta, formando a unidade do fenômeno jurídico.

Contudo, também nesse campo há desafios. A operacionalização da tridimensionalidade no ensino jurídico, na prática jurisdicional e na produção legislativa ainda enfrenta resistências, especialmente pela persistência de uma lógica jurídica tecnicista e pouco aberta à reflexão crítica.

Em outros termos, embora o tridimensionalismo seja teórica e metodologicamente robusto, sua efetividade depende de uma reconfiguração mais ampla da cultura jurídica brasileira.

Apesar disso, como destaca Carvalho[12], a proposta de Miguel Reale "rompe com a fragmentação do pensamento jurídico moderno, recolocando o Direito em diálogo com a vida, com os valores e com a história".

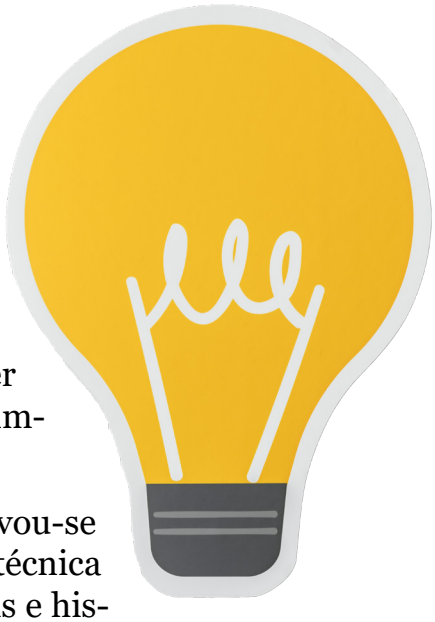
Dessa forma, o tridimensionalismo é superador porque rompe com a unilateralidade das teorias anteriores e oferece uma explicação mais abrangente e realista do Direito. Ao mesmo tempo, é conciliador por reconhecer a importância de cada dimensão e propor sua articulação, permitindo que o Direito seja compreendido em sua complexidade, como fenômeno histórico, social, axiológico e normativo.

Essa visão plural e integradora contribui para um Direito mais sensível às demandas sociais e aberto à transformação, reafirmando sua relevância teórica e prática no contexto contemporâneo.

Em um país como o Brasil, marcado por heterogeneidade cultural, desigualdades sociais e demandas por justiça substantiva, esse modelo dialético pode representar um caminho mais promissor para uma teoria e prática jurídicas comprometidas com a transformação social.

12 CARVALHO, José Maurício de. A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale. Revista Veredas do Direito, v. 3, n. 5, 2006, p. 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise crítica dos referenciais filosóficos do normativismo, do culturalismo e da teoria tridimensional do Direito permitiu compreender os diferentes modos de conceber o fenômeno jurídico, bem como os impactos concretos dessas perspectivas no contexto brasileiro.

Partindo da concepção kelseniana de ciência jurídica pura, observou-se que o normativismo, embora tenha contribuído para a sistematização técnica do Direito, revelou-se insuficiente para responder às demandas sociais e históricas de um país marcado por desigualdades profundas.

Nesse sentido, o culturalismo jurídico emergiu como proposta alternativa, ao enfatizar o caráter valorativo, histórico e cultural do Direito. Sua presença na tradição filosófica nacional demonstrou-se relevante, sobretudo por permitir a reaproximação entre Direito e sociedade, ainda que sua efetivação prática enfrente limitações diante de uma cultura jurídica fortemente dogmatizada.

A teoria tridimensional de Miguel Reale, por sua vez, buscou articular essas dimensões de modo integrador, propondo uma síntese dialética entre fato, valor e norma. Essa formulação se mostra promissora para o pensamento jurídico brasileiro ao propor um modelo mais realista, crítico e comprometido com a justiça.

Contudo, sua efetividade ainda depende de uma mudança paradigmática na formação jurídica e na atuação das instituições, superando o formalismo normativista e incorporando de forma efetiva a crítica axiológica e social ao Direito.

Conclui-se, portanto, que a superação das limitações teóricas e práticas do Direito brasileiro exige não apenas a revisão dos fundamentos filosóficos da ciência jurídica, mas também o engajamento de juristas, professores e operadores do Direito na construção de uma prática jurídica aberta ao pluralismo, aos valores constitucionais e à realidade concreta das relações sociais.

Os referenciais analisados, cada qual com seus méritos e limites, oferecem ferramentas importantes para essa reconstrução crítica e transformadora do Direito.

REFERÊNCIAS



BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. – 11. ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

CARVALHO, José Maurício de. **A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale.** Revista Veredas do Direito, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 1–14, jan./dez. 2006.

_____. **A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale.** Revista Estudos Filosóficos nº 14/2015 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967, DFIME – UFSJ – São João del-Rei-MG, pág. 201 – 212. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos.

CUNHA, Marcus Vinícius de Faria da. **A Filosofia do Direito e sua relação com a Ciência Jurídica.** Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, n. 69, p. 261–281, jul./dez. 2016.

GONZALEZ, Everaldo T. Quilici et al. **"O culturalismo jurídico no Brasil."** Anais do CONPEDI, 2011. Texto disponível em anais de congressos jurídicos e em repositórios digitais.
HORTA, José Luiz Borges. **Teoria do Direito: a perspectiva do Culturalismo.** In: SALGADO, Karine (Org.). Para além das palavras: reflexões sobre arte, política e direito. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2017. p. 107–122.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO NETO, A. L. **História das idéias jurídicas no Brasil.** São Paulo: Grijalbo-Edusp- 1969, p. 80.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do Direito.** 6. ed. rev. e atual. – São Paulo: Atlas, 2018.

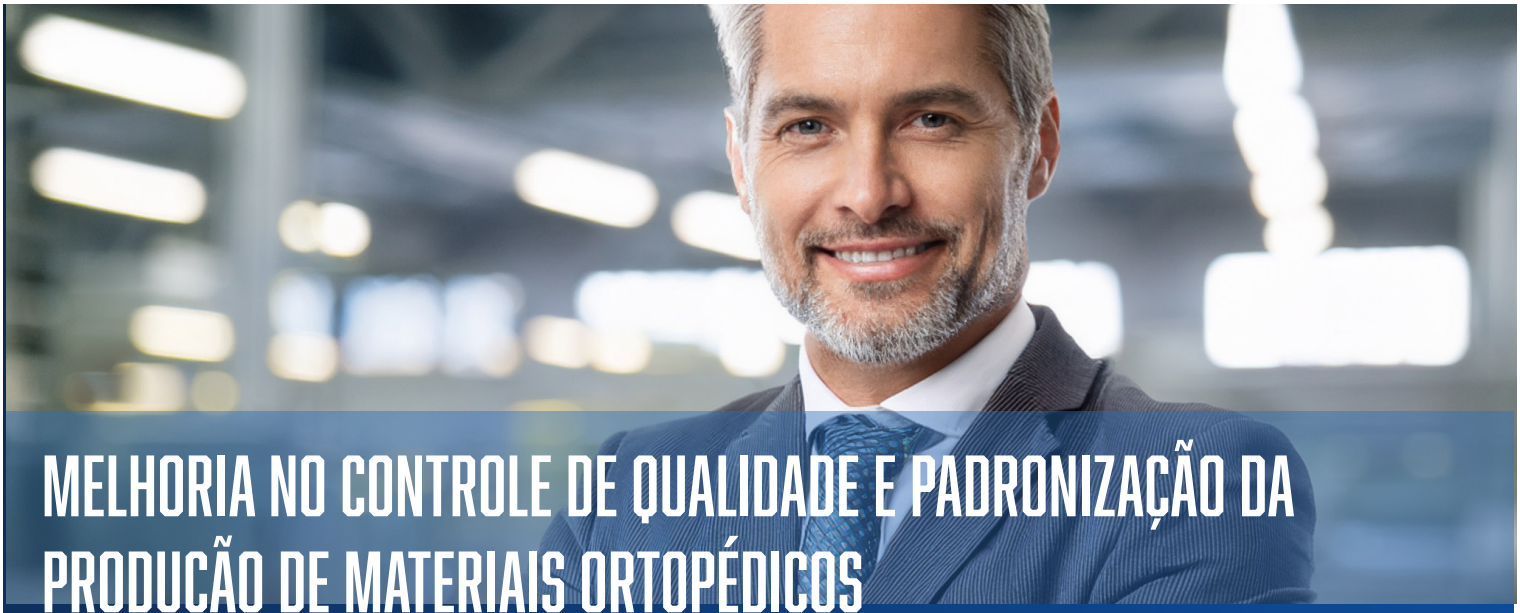
PAPALÉO PAES, Alberto de Moraes. **A gênese do culturalismo jurídico: a recepção crítica do positivismo pela Escola do Recife – de Tobias Barreto a Miguel Reale.** 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Belém, 2021.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito.** 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Ontologia e culturalismo.** Revista Brasileira de Filosofia, São Paulo, v. 44, fasc. 191, p. 245–252, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TINOCO, Ana Beatriz Passos. **Uma crítica aos fundamentos da dogmática jurídica e a prática interdisciplinar como fator essencial na realização do direito.** Revista Em Tempo, [S.l.], v. 13, p. 153-178, dec. 2014. ISSN 1984-7858. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/495>. Acesso em: 01 julho 2025.



MELHORIA NO CONTROLE DE QUALIDADE E PADRONIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS ORTOPÉDICOS

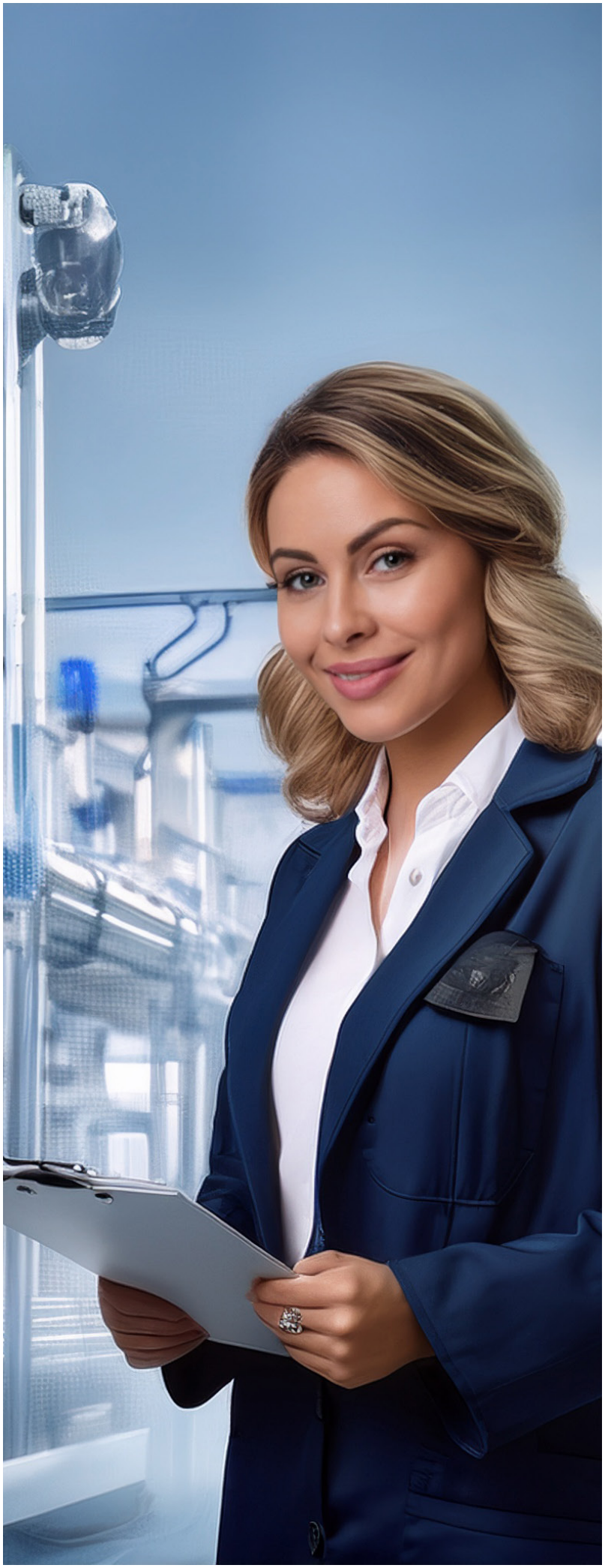
LEANDRO DE MELO FRANCO

Graduando do curso Tecnólogo em Gestão da Qualidade - 3º semestre/ 2025. Disciplina de Projeto Interdisciplinar e Ações Extensionistas – Faculdade Campos Elíseos – FCE.

MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA

Profa. Dra. em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Especialização em Formação Docente. Orientadora de Projeto Interdisciplinar e Ações Extencionistas realizados com os alunos no curso de Gestão da Qualidade em 2025. Faculdade Campos Elíseos – FCE.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

É sabido que a melhoria no controle de qualidade e na padronização da produção de materiais ortopédicos representam um avanço fundamental para garantir segurança, eficácia e confiabilidade nos dispositivos utilizados em tratamentos hospitalares. Desse modo, o controle de qualidade envolve a aplicação de métodos sistemáticos de inspeção e testes que asseguram a conformidade dos produtos com normas técnicas e regulamentações internacionais. Assim, para se compreender e analisar essas questões, foi desenvolvido um projeto interdisciplinar voltado às ações extensionistas que pudessem solucionar a situação-problema de uma empresa desse ramo de produção. Contribuindo assim, para soluções viáveis em suprir as necessidades dessa organização e ajudá-la na melhoria e padronização de seus produtos. E, por meio deste artigo, que é um recorte dos resultados dessas ações desenvolvidas e apresentadas à empresa, tem-se como objetivo geral, aprimorar o controle de qualidade e padronizar a produção de materiais ortopédicos na “Indústria Ortoconfort S/A”. E, como um dos objetivos específicos, promover treinamentos para reforçar boas práticas de produção e controle de qualidade e fortalecer a análise de dados, aplicando métodos para monitoramento e identificação de padrões que possam impactar a qualidade dos produtos. Os resultados mostram que a gestão da qualidade pode servir como uma alavanca para inovação, transformando os processos produtivos e promovendo maior segurança e confiabilidade nos produtos ortopédicos oferecidos por essa empresa. Com essas melhorias, esta indústria reforça seu compromisso com a excelência, garantindo benefícios tanto para seus clientes quanto para seu crescimento organizacional.

Palavras-chave: Gestão da Qualidade; Produção; Melhoria; Materiais Ortopédicos; Competitividade.

INTRODUÇÃO

O presente projeto, intitulado "Melhoria no Controle de Qualidade e Padronização da Produção de Materiais Ortopédicos", tem como intuito propor soluções para otimizar a inspeção de qualidade e reduzir variações nos produtos fabricados. A **escolha deste tema** se dá pela necessidade de aprimorar a gestão da qualidade, garantindo que os materiais ortopédicos produzidos pela empresa atendam integralmente às normas técnicas e proporcionem maior confiabilidade aos clientes e instituições de saúde.

Desse modo, para que essa garantia seja alcançada, este trabalho tem como **objetivo geral**, aprimorar o controle de qualidade e padronizar a produção de materiais ortopédicos, garantindo assim, a redução de falhas e aumento da eficiência operacional, fortalecendo a confiança dos clientes e instituições de saúde, na “Indústria Ortoconfort S/A”, que será descrita na seção metodológica deste artigo.

E como **objetivos específicos**: padronizar os processos produtivos, minimizando variações nos materiais ortopédicos; implementar um sistema de controle de qualidade, utilizando tecnologia para inspeção automática e rastreabilidade dos produtos; reduzir desperdícios e retrabalho, otimizando etapas de fabricação e aprimorando a gestão de insumos; capacitação de equipe, promovendo treinamentos para reforçar boas práticas de produção e controle de qualidade e fortalecer a análise de dados, aplicando métodos para monitoramento e identificação de padrões que possam impactar a qualidade dos produtos.

Quanto à **situação-problema** identificada na empresa está relacionada à dificuldade em manter um padrão rigoroso de qualidade, o que ocasiona variações nos produtos, aumento de custos com ajustes e possíveis impactos na satisfação dos clientes.

O que para Bartié (2002) “ausência de um sistema eficiente de rastreabilidade e inspeção pode comprometer a identificação e correção rápida de falhas, afetando a credibilidade da empresa no mercado”. Desse modo, este projeto é importante porque, ao aprimorar o controle de qualidade, a empresa reduz desperdícios, melhora sua eficiência operacional e fortalece sua posição competitiva.

De acordo com Vieira et al., (2015), ao garantir produtos seguros e confiáveis, contribui diretamente para o bem-estar dos pacientes e para a excelência dos serviços prestados pelas instituições de saúde que utilizam esses materiais.

Portanto, o estudo visa implementar melhorias estratégicas para elevar o padrão de qualidade dos produtos ortopédicos da “Indústria Ortoconfort S/A”, garantindo processos mais eficazes e alinhados às exigências do setor. Com essas ações extensionistas, a melhoria no controle de qualidade e pela padronização na produção de materiais ortopédicos, tem-se tornado uma exigência essencial para garantir a segurança, a eficácia e a confiabilidade dos produtos utilizados na área da saúde.

Desse modo, conforme Juran (1990), o controle de qualidade é um processo sistemático que visa assegurar que os produtos e serviços estejam de acordo com as especificações estabelecidas pelas normas e órgãos competentes, prevenindo assim, falhas e promovendo a melhoria contínua.

Quanto ao setor de materiais ortopédicos, isso significa garantir próteses, órteses e implantes que atendam rigorosamente aos padrões técnicos, biológicos e regulamentares. Sendo a qualidade dos

produtos, um fator essencial para garantir a satisfação dos clientes e a competitividade das empresas no mercado.

Nesse sentido, no setor de materiais ortopédicos, onde os produtos desempenham um papel crucial na reabilitação e no conforto dos pacientes, o controle de qualidade e a padronização dos processos produtivos tornam-se indispensáveis. A produção desses materiais exige altos padrões de segurança e resistência, visto que qualquer falha pode comprometer a eficácia do produto e, consequentemente, impactar negativamente na experiência dos usuários (SILVA, 2021).

Neste contexto, este trabalho de **Projeto Interdisciplinar e Ações Extensionistas** visa analisar como se dá a melhoria no controle de qualidade e padronização da produção de materiais ortopédicos, a fim de buscar soluções viáveis para resolver a situação-problema, como melhorar o controle de qualidade desses equipamentos.

Como **justificativa** deste trabalho, é importante ressaltar que a qualidade na produção de materiais ortopédicos, é um fator determinante para garantir a segurança e eficácia dos produtos utilizados na reabilitação e tratamento de pacientes. Desse modo, a empresa escolhida para o desenvolvimento deste projeto também busca atender esses requisitos, atuando no desenvolvimento e fabricação desses materiais, buscando com que seus processos produtivos sejam padronizados e atendam aos mais altos padrões de qualidade. Este projeto também é importante porque, ao aprimorar o controle de qualidade, a empresa reduz desperdícios, melhora sua eficiência operacional e fortalece sua posição competitiva.

De acordo com Vieira et al., (2015), ao garantir produtos seguros e confiáveis, contribui diretamente para o bem-estar dos pacientes e para a excelência dos serviços prestados pelas instituições de saúde que utilizam esses materiais. Dessa forma, o estudo visa implementar melhorias estratégicas para elevar o padrão de qualidade dos produtos ortopédicos da “Indústria Ortoconfort S/A”, garantindo processos mais eficazes e alinhados às exigências do setor.



MELHORIA NO CONTROLE DE QUALIDADE E PADRONIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS ORTOPÉDICOS – Conceitualização

Conforme exposto nas seções anteriores, sabe-se que a qualidade na produção de materiais ortopédicos, é um fator determinante para a segurança e a eficácia dos tratamentos médicos. Segundo Juran (1992), "a qualidade é o conjunto de características de um produto que satisfaz as necessidades do cliente", e, no caso de dispositivos médicos, essas necessidades estão diretamente ligadas à confiabilidade e à biocompatibilidade dos materiais utilizados. Dessa forma, a implantação de um sistema de controle de qualidade eficiente é essencial para assegurar que os produtos estejam em conformidade com as exigências normativas e regulamentares.

A melhoria contínua constitui um dos pilares da gestão da qualidade moderna. De acordo com Deming (1990), "o aprimoramento constante dos processos deve ser uma filosofia incorporada à cultura da organização". Assim, pode-se afirmar que todas as etapas da produção sejam monitoradas e otimizadas para eliminar falhas e reduzir custos. No caso da indústria ortopédica, isso implica no controle rigoroso de parâmetros como composição química, resistência mecânica, esterilidade e rastreamento dos produtos.

Sendo a padronização um dos processos produtivos e igualmente fundamental para a consciência e a previsibilidade dos resultados. Conforme Paladini (2012), "a padronização consiste na definição e no cumprimento de métodos uniformes de trabalho que garantem a repetibilidade dos resultados e a estabilidade dos processos". Na fabricação de materiais ortopédicos, essa prática possibilita que cada produto apresente as mesmas especificações e desempenho, reduzindo riscos clínicos e melhorando a eficiência produtiva.

Quanto a norma ISSO 13485: 2016 e as diretrizes da ABNT – NBR ISSO 9001: 2015, são referências amplas utilizadas pelas indústrias de dispositivos médicos. Elas estabelecem requisitos para um sistema de gestão da qualidade voltado à produção e comercialização de produtos para a saúde, assegurando rastreabilidade, controle documental e validação de processos (ABNT, 2015; ISSO, 2016).

Lembrando que tais normas exigem a implementação de auditorias internas, capacitação de colaboradores e controle estatístico de processos, promovendo a melhoria contínua da qualidade e a conformidade com regulamentações sanitárias. Além disso, as tecnologias emergentes têm potencializado o controle de qualidade e a padronização industrial. Segundo Slack, Chambers e Johnston (2015), "a automação, a manufatura aditiva (impressão 3D) e o uso de sensores inteligentes aumentam a precisão e reduzem a variabilidade dos produtos". Segundo os autores, essas inovações são especialmente relevantes para os materiais, pois necessitam de alto grau de exatidão e rastreabilidade em sua produção.

Portanto, segundo estudos, a melhoria no controle de qualidade e a padronização dos processos de produção de materiais ortopédicos não apenas asseguram o cumprimento das exigências regulatórias, como também contribuem para a segurança dos pacientes e a competitividade das empresas no setor médico-hospitalar. Assim, a integração entre normas técnicas, tecnologia e gestão da qualidade constitui o caminho para o avanço sustentável e ético da indústria ortopédica contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projeto de pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica e ainda, com base na pesquisa de campo, por meio de estudos recentes, trabalhos científicos e ações extensionistas voltadas à gestão da qualidade. É importante ressaltar que este artigo é um recorte, fruto de um projeto interdisciplinar em que foi desenvolvida uma ação extensionista, para se buscar soluções viáveis a uma situação-problema, escolhida para atender a demanda de uma organização que produz materiais ortopédicos, tendo como temática é "melhoria no controle de qualidade e padronização da produção de materiais ortopédicos".

Vale lembrar que durante a realização deste projeto, foi escolhida uma empresa cujo razão social será apresentada de forma fictícia, buscando atender normas técnicas da ABNT. Assim esta empresa será denominada neste trabalho como "Indústria Ortoconfort S/A", localizada em uma cidade da Grande São Paulo.

A escolha desse tema se justifica pela crescente necessidade de garantir que os produtos ortopédicos atendam às exigências normativas e às expectativas dos clientes e profissionais da saúde. Além disso, um controle de qualidade eficiente contribui diretamente para a redução de desperdícios, retrabalho e custos operacionais, tornando a empresa mais produtiva e competitiva.

Desse modo, a importância deste estudo está no fato de que a busca por melhorias na qualidade, impacta não apenas esta empresa de ramo ortopédico-hospitalar, mas também os consumidores finais e as instituições de saúde que utilizam seus materiais ortopédicos. Pensando nessas necessidades, este projeto visa não somente contribuir com soluções viáveis para atender as necessidades da "Indústria Ortoconfort S/A", como mostrar a importância da gestão de qualidade dentro das organizações.

Dessa forma, durante a realização deste projeto, foi apresentado à empresa escolhida, como se deve ser um sistema de gestão da qualidade bem estruturado, que possa garantir maior segurança, conforto e durabilidade dos produtos, fortalecendo a confiança dos clientes e aprimorando a reputação da empresa no setor.

Por fim, com o desenvolvimento e práticas das ações extensionistas desenvolvidas neste projeto para a organização escolhida, pôde-se apresentar essas soluções viáveis e compatíveis à "Indústria Ortoconfort S/A", para que esta organização possa aprimorar a gestão da qualidade na produção de materiais ortopédicos, garantindo padrões elevados e maior eficiência nos processos produtivos.

ANÁLISE E RESULTADO DO PROJETO

Conforme já exposto nas seções anteriores, este projeto tem como objetivo principal, aprimorar o controle da qualidade e a padronização dos processos produtivos da "Indústria Ortoconfort S/A", localizada na Avenida X, n. 0, Parque da Empresa, em um município da Grande São Paulo.

Esta empresa é uma organização de médio porte que atua no ramo da saúde, fabricando equipamentos médicos e hospitalares. Dada a relevância de sua atuação, garantir a excelência na produção e minimizar falhas nos materiais fabricados são fatores cruciais para fortalecer sua reputação e assegurar a satisfação de seus clientes, segundo conceitos de Freitas (2016).

Além disso, este estudo visa investigar o impacto das práticas de gestão da qualidade na promoção da inovação organizacional, abordando a problemática da falta de compreensão sobre como essas práticas podem servir como alavancas para a inovação.

Para abordar a **situação-problema** identificada na empresa, ou seja, apresentação de dificuldades na padronização da produção, controle de qualidade dos materiais ortopédicos e a necessidade de inovação nos processos internos, foram aplicadas metodologias de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, conforme conceituadas por (TREINTA et al., 2014).

Inicialmente, foi realizado um levantamento de dados por meio de reuniões com gestores e colaboradores da "Indústria Ortoconfort S/A", buscando compreender os processos produtivos atuais e identificar os principais desafios enfrentados na inspeção da qualidade. A coleta de informações sobre índices de falhas, retrabalho e desperdícios, foi essencial para mapear os problemas existentes e propor melhorias eficazes.

Para essa análise, foi utilizada a **pesquisa bibliográfica** que é essencial para fundamentar as soluções propostas, envolvendo normas técnicas e estudos sobre controle de qualidade na indústria médica (PINTO, 2021).

Comparações com padrões de outras empresas identificaram oportunidades de melhoria para a empresa analisada. Após esse procedimento, foi utilizada a **pesquisa de campo**, a qual se utilizou de "questionários e entrevistas" com colaboradores da produção e inspeção da qualidade. A observação dos pro-

cessos produtivos, permitiram um diagnóstico detalhado dos desafios operacionais e a análise de como práticas de gestão da qualidade podem promover a inovação organizacional.

A análise dos problemas da empresa revelou que a falta de padronização nos processos produtivos, causa variações nos produtos, comprometendo sua conformidade com normas técnicas. Isso resulta em dificuldades na inspeção de qualidade, levando à entrega de produtos defeituosos e afetando a satisfação do cliente e a credibilidade da empresa.

Além disso, a ausência de um sistema de rastreabilidade dificulta a identificação e correção de falhas. O alto índice de retrabalho e desperdício elevam os custos operacionais e reduzem a produtividade, evidenciando a necessidade de melhorias nos processos internos. A falta de estratégias de inovação organizacional, impulsionadas pela gestão da qualidade, limita o crescimento e a diferenciação da empresa no mercado.

Para **solucionar esses problemas**, o projeto propõe a padronização dos processos produtivos, garantindo conformidade com normas técnicas internacionais. A implantação de um sistema de controle de qualidade automatizado, utilizando sensores e inspeção digital, permitirá identificar falhas antes da distribuição dos produtos. A introdução de um sistema de rastreabilidade possibilitará o monitoramento eficiente dos insumos e produtos finais, facilitando a correção de erros antes que impactem os clientes. A redução de desperdícios será alcançada por meio da otimização das etapas de fabricação, tornando os processos mais eficientes e sustentáveis. Além disso, a capacitação dos funcionários será reforçada por treinamentos específicos voltados para boas práticas de produção e controle de qualidade.

Além dessas melhorias, **o projeto busca integrar a inovação organizacional** por meio da **gestão da qualidade**, promovendo a adoção de novas tecnologias e metodologias inovadoras que permitam processos mais eficientes, automatizados e adaptáveis às exigências do setor. Ao alinhar **qualidade e inovação,** a empresa poderá **fortalecer sua posição no mercado,** oferecendo produtos **ortopédicos mais seguros, confiáveis e tecnologicamente avançados.**

Após a implementação dessas melhorias, será realizada uma **análise contínua dos resultados** obtidos, monitorando os impactos das mudanças aplicadas. A avaliação dos índices de qualidade dos produtos permitirá ajustes estratégicos, garantindo que os objetivos de padronização, eficiência e inovação sejam plenamente alcançados.

Desse modo, projeto **contribuirá** para elevar os padrões de qualidade dos produtos ortopédicos fabricados pela “Indústria Ortoconfort S/A”, tornando seus processos mais eficazes e alinhados às exigências do setor, além de transformar as práticas de **gestão da qualidade** em um motor para **inovação organizacional**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo demonstrou a importância da gestão da qualidade na produção de materiais ortopédicos, evidenciando como a padronização dos processos pode contribuir para a excelência dos produtos fabricados pela “Indústria Ortoconfort S/A”, servindo de modelo para as demais empresas do ramo.

A pesquisa realizada mostrou que um controle de qualidade eficiente não apenas minimiza falhas na produção, mas também fortalece a credibilidade da empresa no mercado, garantindo maior satisfação dos clientes e parceiros comerciais.

Os objetivos propostos foram alcançados ao apresentar soluções viáveis para padronizar a produção, reduzir desperdícios e melhorar a rastreabilidade dos materiais. As estratégias implementadas foram bem recebidas pela empresa, e os primeiros resultados indicam uma significativa redução nos índices de falhas e retrabalho, além de um aumento na eficiência operacional. A introdução de novos métodos de inspeção e monitoramento da qualidade permitiu maior controle sobre os produtos, garantindo conformidade com as normas técnicas e elevando os padrões internos da organização.

Assim, as soluções encontradas foram favoráveis e podem contribuir diretamente com a “Indústria Ortoconfort S/A”, pois além de aprimorar os processos produtivos, impulsionam a inovação organizacional, tornando a empresa mais competitiva no setor de fabricação de materiais médicos e hospitalares. E o investimento em tecnologia e capacitação da equipe fortalece a cultura de qualidade, assegurando que as melhorias sejam sustentáveis a longo prazo, possibilitando a adaptação da empresa a novas demandas do mercado.

Por fim, os resultados deste projeto mostram que a gestão da qualidade pode servir como uma alavanca para inovação, transformando os processos produtivos e promovendo maior segurança e confiabilidade nos produtos ortopédicos oferecidos por essa empresa. Com essas melhorias, esta indústria reforça seu compromisso com a excelência, garantindo benefícios tanto para seus clientes quanto para seu crescimento organizacional.

REFERÊNCIAS



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NBR ISSO 9001: 2015 – **Sistemas de gestão da qualidade: requisitos**. Rio de Janeiro: ABNT. 2015.

_____. ABNT. NBR ISSO 13485: 2016. Produtos para a saúde – **Sistemas de Gestão da qualidade – Requisitos para fins regulatórios.** Rio de Janeiro: ABNT. 2016.

BARTIÉ, Alexandre. **Garantia da qualidade de software: adquirindo maturidade organizacional.** Gulf Professional Publishing, 2002.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração.** Rio de Janeiro: Marques-Saraiva. 1990.

FREITAS MARTINS, Rosane Fonseca; MERINO, Eugenio Andrés Diaz. **A gestão de design como estratégia organizacional.** Eduel, 2016.

JURAN, J. M. **Juran na liderança pela qualidade**. São Paulo: Atlas. 2012.

PINTO, Camila C.; CASARIN, Fabio Alexandre. **A relação entre ergonomia e qualidade de vida no trabalho: uma revisão bibliográfica.** Revista Ação Ergonômica, v. 13, n. 1, 2021, p. 97-112.

SLACK, N; CHAMBERS, S; JOHNSTON, R. **Administração da Produção.** 4. Ed. São Paulo: Atlas. 2015.

SILVA, Alex Sander Lopes; DE ANDRADE, Jucimar Casimiro; DE JESUS BENEVIDES, Clícia Maria. **Auditoria interna do sistema de gestão da qualidade na distribuição de produtos para saúde: estudo de caso**. Research, Society and Development, v. 10, n. 16, p. e177101623999-e177101623999, 2021.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Production, v. 24, 2014, p. 508-520.

VIEIRA, João Antônio Soares et al. **Utilização das ferramentas de qualidade para melhor gerenciar o processo produtivo em uma empresa de produtos ortopédicos.** VI Encontro Paraense de Engenharia de Produção EPAEP, 2015, p. 1-8.



A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE

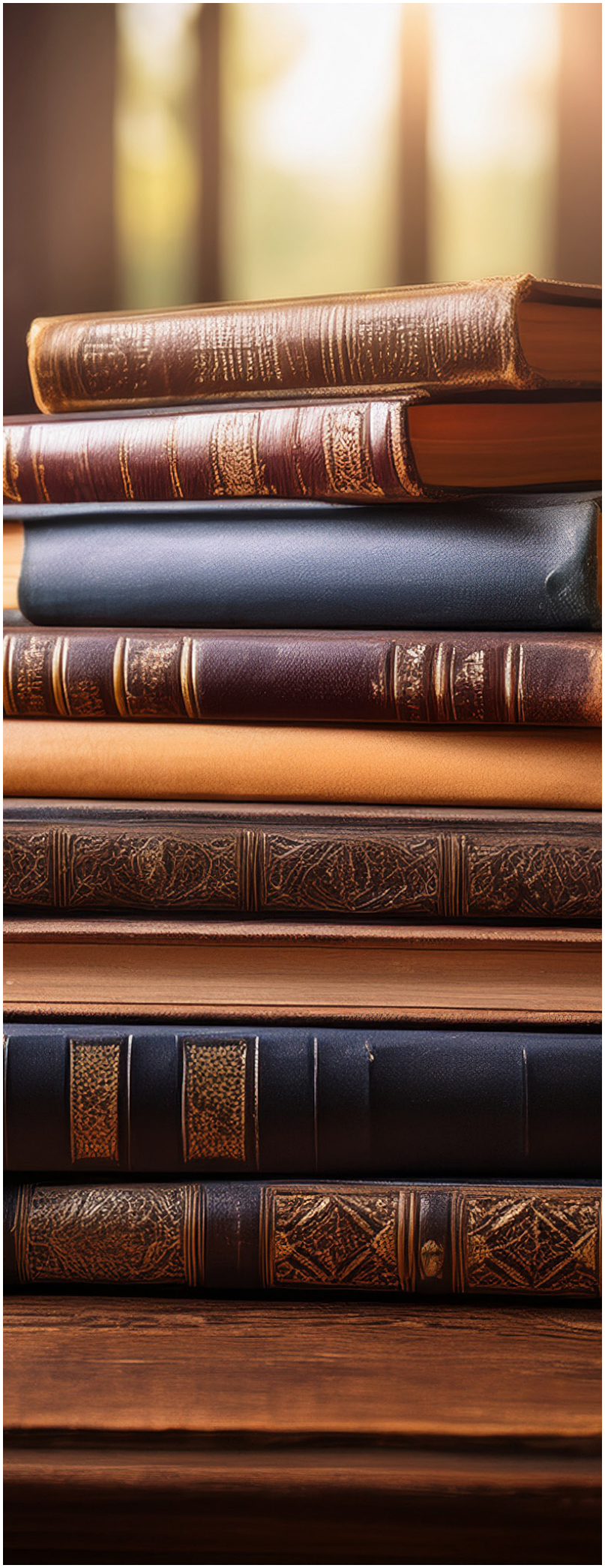
LISANDRA BRUNA DA SILVA PORTO

Graduada em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (2015); Especialista em Processo Penal pelo Damásio, ano 2017, Especialista em Processo Civil pela LFG, ano 2017, mestranda em Direito, Sociedades e Tecnologia pela Faculdades Londrina, e mestranda em Direitos Humanos pela Unifieo.

MICHELLE ASATO JUNQUEIRA

Doutora em Direito.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo teve como propósito refletir sobre as mudanças causadas pelas tecnologias ao longo da história, com foco na Revolução Industrial e na Revolução da Tecnologia da Informação. Partiu-se da ideia de que essas revoluções foram momentos importantes para o desenvolvimento da sociedade, ao transformarem a forma de produzir, trabalhar e se comunicar. O objetivo foi analisar e comparar os efeitos sociais, econômicos e culturais de cada revolução, destacando também os desafios enfrentados no mundo atual. A pesquisa utilizou uma metodologia de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, sem aplicação de estudo de caso, o que permitiu reunir conhecimentos teóricos sólidos e relevantes. Os resultados mostraram que ambas as revoluções influenciaram profundamente o modo de viver das pessoas, seja com o uso de máquinas nas fábricas, seja com o avanço da internet e das tecnologias digitais. Concluiu-se que a metodologia escolhida foi adequada para atingir os objetivos propostos e para compreender, de maneira crítica, como a tecnologia tem moldado a sociedade ao longo do tempo.

Palavras-chave: Revolução Industrial; Tecnologia; Sociedade; Informação; Mudanças Sociais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da sociedade ao longo dos séculos está diretamente ligado à capacidade humana de criar, adaptar e aplicar tecnologias que transformam o modo de viver, produzir e se relacionar. Nesse contexto, a Revolução Industrial e a Revolução da Tecnologia da Informação representam dois marcos fundamentais de transição e ruptura com modelos anteriores.

A primeira, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, trouxe consigo a mecanização da produção, a urbanização acelerada e uma nova dinâmica no mundo do trabalho. Já a segunda, intensificada a partir da segunda metade do século XX, consolidou o uso de computadores, a internet e a automação digital, transformando profundamente os sistemas de comunicação, a economia e as relações sociais. Ambas as revoluções alteraram de maneira definitiva a estrutura da sociedade, tornando-se objetos relevantes de análise acadêmica.

A partir dessas observações, surge a necessidade de refletir sobre como essas revoluções tecnológicas contribuíram para a evolução da sociedade e quais os impactos sociais e econômicos mais significativos que emergiram de seus contextos históricos. Essa problemática se fundamenta no interesse em compreender as semelhanças e diferenças entre os dois momentos e nas implicações que ainda hoje influenciam o cotidiano humano.

Supõe-se, como hipótese, que tanto a Revolução Industrial quanto a Revolução da Tecnologia da Informação foram fatores determinantes para o progresso da humanidade, modificando estruturas de trabalho, ampliando o acesso à informação e redefinindo os papéis sociais e econômicos dos indivíduos.

A escolha por esse tema se justifica pela relevância das transformações tecnológicas na constituição da sociedade moderna. Entender esses processos históricos permite refletir criticamente sobre o presente e projetar alternativas para o futuro, considerando os desafios trazidos pela inovação constante e a necessidade de adaptação social.

Além disso, a análise comparativa entre essas duas revoluções oferece uma perspectiva abrangente sobre a influência das tecnologias na construção de novos paradigmas culturais, produtivos e informacionais.

O estudo tem como finalidade geral analisar a importância das tecnologias na evolução da sociedade por meio de uma comparação entre os impactos da Revolução Industrial e da Revolução da Tecnologia da Informação. Para alcançar esse objetivo, propõe-se investigar os aspectos históricos e sociais que caracterizam cada revolução, examinar os avanços e transformações gerados por ambas, compreender suas interrelações e refletir sobre os desafios que se apresentam na era digital atual.

A metodologia adotada baseia-se em uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras acadêmicas, artigos científicos, teses e dissertações que tratam dos efeitos das transformações tecnológicas na sociedade. A pesquisa será conduzida sem a realização de estudos de caso, priorizando o levantamento e a interpretação de dados teóricos que permitam compreender os processos históricos e sociais envolvidos nas duas revoluções tecnológicas.



Dessa forma, pretende-se construir um panorama reflexivo e crítico acerca da influência das inovações no curso da história e no cotidiano contemporâneo.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Revolução Industrial representou um divisor de águas na história da humanidade, inaugurando uma era de transformações econômicas, sociais e tecnológicas sem precedentes. Iniciada na Inglaterra, no final do século XVIII, essa revolução foi impulsionada por fatores como o acúmulo de capitais, a disponibilidade de matérias-primas, a expansão do comércio e o desenvolvimento científico e técnico.

A principal característica desse período foi a substituição do trabalho manual pelo uso de máquinas, especialmente na indústria têxtil, promovendo um salto na produtividade e alterando profundamente o modo como os bens eram produzidos. Essa mudança marcou a transição do sistema artesanal para o sistema fabril, consolidando a mecanização como um elemento central no processo produtivo (FÜHR, 2022).

O advento das máquinas e a criação de fábricas modificaram significativamente a organização do trabalho e a estrutura das cidades. O novo modelo industrial gerou uma intensa migração do campo para os centros urbanos, com o surgimento de uma classe operária que vivia em condições precárias e enfrentava jornadas exaustivas. A divisão do trabalho e a especialização das funções dentro das fábricas aumentaram a eficiência da produção, mas também tornaram o trabalho mais repetitivo e desumanizado. Essa reestruturação não se limitou à economia, mas impactou também os aspectos culturais, educacionais e sociais, redefinindo o papel dos indivíduos na sociedade industrial emergente (VIEIRA, 2021).

Além das transformações econômicas e laborais, a Revolução Industrial alterou profundamente as dinâmicas sociais e provocou o surgimento de novos conflitos. A concentração de riqueza nas mãos da burguesia industrial contrastava com a pobreza e exploração da classe trabalhadora, acirrando as desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo, esse contexto deu origem a movimentos sociais e reivindicações por melhores condições de trabalho, que mais tarde influenciaram políticas públicas e direitos trabalhistas. A Revolução Industrial, portanto, não apenas promoveu o progresso técnico, mas também revelou os desafios éticos e sociais das novas formas de produção, cujos efeitos ainda ecoam na contemporaneidade (FÜHR, 2022).

IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Revolução Industrial desencadeou impactos sociais e econômicos profundos que modificaram completamente a estrutura das sociedades ocidentais a partir do final do século XVIII. Com a introdução das máquinas nas fábricas, houve uma mudança radical nas relações de trabalho.

O modelo artesanal, baseado na produção individual e autônoma, foi substituído por um sistema fabril que impunha jornadas extensas, salários baixos e ausência de direitos trabalhistas. Essa nova dinâmica contribuiu para a formação de uma classe operária urbana, submetida a condições degradantes de trabalho e moradia, o que intensificou as desigualdades sociais e expôs a fragilidade das políticas sociais da época (GOBBO, 2021).

Ao lado das mudanças no trabalho, a Revolução Industrial impulsionou um rápido e desorganizado processo de urbanização. A migração em massa de trabalhadores do campo para as cidades industriais provocou o crescimento desordenado dos centros urbanos, resultando na formação de bairros operários com infraestrutura precária, carência de saneamento básico e alta densidade populacional. Esse ambiente urbano insalubre agravou problemas de saúde pública e contribuiu para a marginalização social de grande parte da população trabalhadora. A concentração das fábricas nas cidades também favoreceu o acúmulo de capital nas mãos da burguesia industrial, aprofundando as divisões entre as classes sociais e tornando mais evidentes os contrastes econômicos (MANAF; SILVA, 2024).

Além das consequências econômicas visíveis, os efeitos sociais da Revolução Industrial repercutiram de maneira duradoura. O surgimento do prole-

tariado como nova classe social marcou uma reorganização da estrutura da sociedade moderna, centrada na lógica da produção e do consumo. A ausência de regulamentação trabalhista e os frequentes acidentes nas fábricas levaram, ao longo do tempo, à mobilização de trabalhadores em busca de direitos, segurança e melhores condições de vida. Esses movimentos sociais iniciaram a construção das bases para a legislação trabalhista e para o debate sobre a responsabilidade social das empresas em relação aos impactos econômicos e humanos do modelo industrial (MANAF; SILVA, 2024).

Por outro lado, a Revolução Industrial proporcionou um aumento sem precedentes na produção e na eficiência econômica, mas também gerou uma série de desigualdades sociais e desafios ambientais. O acesso ao consumo de bens se expandiu, permitindo que uma parcela da sociedade desfrutasse de padrões de vida mais elevados, enquanto muitos trabalhadores enfrentam condições precárias e exploração. Assim, a Revolução Industrial é um microcosmo de progresso e regressão, repleto de contradições que moldaram não apenas a economia, mas também a sociedade moderna. A análise crítica desse momento histórico revela a importância de compreender suas manifestações multifacetadas, que continuam a influenciar o desenvolvimento econômico e social nos dias atuais.

EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA ENTRE A PRIMEIRA E SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A transição entre a Primeira e a Segunda Revolução Industrial foi marcada por significativos avanços tecnológicos que transformaram profundamente os processos produtivos, os meios de transporte e as formas de comunicação.

Enquanto a Primeira Revolução Industrial teve como base a mecanização por meio da energia a vapor e do carvão, a Segunda Revolução foi impulsionada pela introdução da eletricidade, do aço e do petróleo. Essas novas fontes de energia e materiais proporcionaram uma expansão sem precedentes da capacidade industrial, permitindo maior autonomia das máquinas, maior eficiência nos sistemas de produção e o surgimento de novas indústrias em setores como o químico, elétrico e automobilístico (EVERTON; FARIAS; CASTRO, 2020).

A eletrificação das fábricas substituiu o vapor como força motriz, possibilitando a descentralização dos espaços industriais e a adoção de turnos de trabalho contínuos, já que a produção não dependia mais da luz natural. O aço, mais resistente e flexível que o ferro, viabilizou grandes obras de engenharia, como ferrovias, pontes e edifícios de múltiplos andares, o que contribuiu para o crescimento urbano e a reconfiguração das cidades.

Já o uso do petróleo inaugurou uma nova era energética, sendo aplicado principalmente nos transportes, com destaque para a criação dos motores a combustão interna, que impulsionaram o desenvolvimento da indústria automobilística e da aviação em seus estágios iniciais (PASQUINI, 2020).

> A Segunda Revolução Industrial introduziu inovações que ampliaram a capacidade produtiva das indústrias e transformaram a sociedade de forma abrangente. O uso da eletricidade, do aço e do petróleo redefiniu os sistemas de produção, transportes e comunicações, marcando uma nova etapa no desenvolvimento capitalista e na consolidação da economia industrial moderna" (EVERTON; FARIAS; CASTRO, 2020, p. 8).

Além das inovações nos materiais e fontes de energia, os avanços nas comunicações e nos transportes também foram decisivos para consolidar a Segunda Revolução Industrial. O aperfeiçoamento das ferrovias e o surgimento dos navios a vapor reduziram as distâncias e aceleraram o comércio internacional.

Paralelamente, o telégrafo e o telefone transformaram a forma como as informações eram transmitidas, promovendo uma comunicação quase instantânea entre diferentes regiões. Esses progressos tornaram o mundo mais interconectado e permitiram o crescimento de grandes conglomerados industriais e financeiros, além de impulsiona-

rem a integração dos mercados em escala global. A Segunda Revolução Industrial, portanto, foi essencial para estabelecer as bases tecnológicas e econômicas da sociedade moderna (PASQUINI, 2020).

O NASCIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A transição da era industrial para a era da informação representou uma profunda mudança de paradigma, marcada pela digitalização de processos, pela expansão das tecnologias da informação e comunicação e pela interconectividade global.

Esse processo, intensificado a partir da segunda metade do século XX, deu origem ao que se convencionou chamar de sociedade da informação, na qual o conhecimento e os dados passaram a ser os principais ativos econômicos e estratégicos.

A revolução digital transformou os meios de produção, as relações sociais e as práticas educacionais, exigindo uma reconfiguração das competências humanas frente às novas demandas tecnológicas e cognitivas impostas pelo avanço acelerado da inovação (FÜHR, 2022).

Nesse novo cenário, o trabalho também passou por transformações radicais. A automação, a inteligência artificial e os sistemas ciberfísicos passaram a integrar a lógica produtiva, redefinindo os papéis tradicionais e exigindo novas formas de organização laboral. O modelo de trabalho 4.0 caracteriza-se pela flexibilidade, descentralização e alta dependência de tecnologias digitais. Essas mudanças não apenas criaram novas oportunidades, mas também aprofundaram desigualdades e desafios relacionados à qualificação da força de trabalho, à proteção social e ao equilíbrio entre tecnologia e dignidade humana. A sociedade da informação, portanto, configura o modo de viver, produzir e trabalhar, exigindo políticas públicas e educacionais adaptadas a essa nova realidade (AFONSO, 2020).

A globalização da informação, impulsionada pelas redes digitais e pela internet, intensificou a interdependência entre países e consolidou um fluxo contínuo de dados e serviços em escala mundial. Esse fenômeno contribuiu para a emergência de uma economia global altamente integrada, na qual as decisões de produção e consumo ultrapassam fronteiras nacionais. A reestruturação produtiva baseada em tecnologias avançadas tornou-se um componente central desse processo, evidenciando o papel estratégico da informação como recurso produtivo. Assim, a sociedade da informação não apenas representa uma nova fase do desenvolvimento humano, mas também reflete as metamorfoses da globalização e os desafios de um mundo cada vez mais digital e automatizado (CROCCO, 2021).

A REVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E A ERA DIGITAL

A Revolução da Tecnologia da Informação, consolidada a partir da segunda metade do século XX, transformou radicalmente a forma como a informação é produzida, compartilhada e armazenada. O avanço dos computadores permitiu o desenvolvimento de sistemas cada vez mais complexos e velozes, capazes de processar grandes volumes de dados em tempo real.

A criação da internet e das redes digitais interligou pessoas e instituições em uma escala global, inaugurando uma nova era marcada pela velocidade da comunicação e pela instantaneidade do acesso à informação. Essa transformação representou uma quebra de paradigma em relação aos modelos anteriores, nos quais o fluxo informacional era mais lento, centralizado e restrito (RODRIGUES; BECHARA; GRUBBA, 2020).

A era digital promoveu profundas mudanças nas estruturas econômicas e organizacionais. A informatização dos processos produtivos, administrativos e comerciais levou à automatização de tarefas e à reconfiguração do ambiente de trabalho. O uso de softwares especializados, plataformas digitais e inteligência artificial tornou-se essencial para a eficiência empresarial e para a competitividade no mercado.

> Profissões que antes dependiam exclusivamente de conhecimento técnico passaram a exigir competências digitais, impulsionando uma nova lógica no perfil profissional. Esse cenário evidenciou a necessidade constante de atualização e aprendizagem contínua, diante da velocidade com que novas tecnologias surgem e se integram ao cotidiano (BOMFIM, 2020).
>
> A era digital não apenas facilitou o acesso à informação, mas também alterou as formas de controle, de vigilância e de consumo. O fluxo contínuo de dados em tempo real criou uma sociedade hiperconectada, na qual a informação circula com rapidez, mas nem sempre com precisão, exigindo novas formas de letramento e de pensamento crítico" (RODRIGUES; BECHARA; GRUBBA, 2020, p. 44).

Além das transformações produtivas, a era digital também influenciou aspectos culturais e sociais. A conectividade proporcionada pelas redes digitais redefiniu as formas de interação, de consumo e de construção do conhecimento. Redes sociais, plataformas de streaming, ambientes virtuais de aprendizagem e comércio eletrônico são apenas algumas das manifestações dessa nova configuração social.

No entanto, esses avanços também levantam questões éticas e desafios relacionados à privacidade, à desinformação e à concentração de dados em grandes corporações. A Revolução da Tecnologia da Informação, portanto, não representa apenas um avanço técnico, mas uma transformação profunda nas bases da vida contemporânea (RODRIGUES; BECHARA; GRUBBA, 2020).

MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO NA ERA DA INFORMAÇÃO

A era da informação promoveu uma reconfiguração profunda no mundo do trabalho, alterando tanto a estrutura produtiva quanto a dinâmica das relações laborais. Com o avanço das tecnologias digitais e a crescente conectividade global, surgiram novas formas de emprego marcadas pela flexibilidade, descentralização e autonomia.

O trabalho deixou de estar necessariamente vinculado a espaços físicos fixos e passou a ocorrer em ambientes digitais, permitindo modelos como o home office, o trabalho por demanda e os contratos temporários. Embora essas novas modalidades proporcionam maior liberdade para alguns profissionais, elas também são acompanhadas por instabilidade, ausência de garantias trabalhistas e aumento da competitividade no mercado (CASTELLS, 2020).

Essa flexibilização das relações de trabalho está diretamente associada à transição para uma economia digital baseada no conhecimento, na informação e na inovação. Nesse contexto, as empresas passaram a valorizar competências relacionadas à gestão de dados, habilidades em tecnologia e capacidade de aprendizagem contínua. Profissões tradicionais têm sido reformuladas ou substituídas por novas funções vinculadas ao ambiente digital, como analistas de dados, desenvolvedores de sistemas e especialistas em mídias digitais. Essa reestruturação demanda um profissional multifuncional, conectado e preparado para atuar em diferentes contextos, o que desafia os modelos tradicionais de formação e desenvolvimento profissional (PALETTA; MOREIRO GONZÁLEZ; CASTRO SANTOS VERGUEIRO, 2020).

Além da mudança no perfil dos empregos, a era digital transformou a própria lógica do mercado de trabalho, promovendo uma cultura de projetos e tarefas temporárias, muitas vezes mediadas por plataformas tecnológicas. Essa configuração rompe com o modelo clássico de carreira linear e estável, substituindo-o por trajetórias múltiplas, autônomas e fragmentadas. Embora ofereça oportunidades de inserção para diferentes perfis de trabalhadores, essa nova realidade também levanta questões sobre a proteção social, os direitos laborais e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. A digitalização, portanto, não apenas cria novas possibilidades, mas também impõe desafios complexos às estruturas sociais e econômicas contemporâneas (CASTELLS, 2020).

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL

A relação entre tecnologia, educação e inclusão digital é um dos principais desafios enfrentados pela sociedade contemporânea no campo educacional. O acesso à informação, mediado por dispositivos digitais, tornou-se essencial para a construção do conhecimento e a participação cidadã. No entanto, a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos ainda compromete a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas. A inclusão digital, para ser efetiva, deve garantir não apenas o fornecimento de equipamentos, mas também a criação de condições reais para que estudantes de diferentes contextos sociais possam utilizar essas tecnologias de forma autônoma e significativa no processo de aprendizagem (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020).

> A inclusão digital na educação vai além da disponibilização de equipamentos e conexão à internet. Trata-se da criação de um ambiente educacional acessível e significativo, onde os sujeitos possam desenvolver competências críticas para o uso das tecnologias, participando de maneira ativa na construção do conhecimento e na vida em sociedade" (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020, p. 15).

A alfabetização digital é um aspecto central nessa discussão, pois envolve a capacidade de compreender, interpretar e produzir informações no ambiente virtual. Trata-se de ir além do simples uso técnico das ferramentas digitais, exigindo um letramento crítico que permita o uso consciente e ético das tecnologias. Esse desafio é ainda maior em contextos de vulnerabilidade social, como na Educação de Jovens e Adultos, onde muitos estudantes não tiveram contato prévio com tecnologias digitais em sua formação inicial. A ausência de familiaridade com os ambientes virtuais pode gerar exclusão ainda mais profunda, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que considerem as especificidades desses públicos (MOTOKI et al., 2021).

A mediação tecnológica no processo educacional também requer a formação adequada dos professores para que possam planejar e conduzir práticas pedagógicas com intencionalidade e sensibilidade às questões de acesso e inclusão. O uso de plataformas digitais, aplicativos e recursos multimídia tem o potencial de enriquecer o ensino e diversificar estratégias de aprendizagem, mas sua eficácia está condicionada à preparação dos educadores e à infraestrutura disponível nas escolas. Portanto, a inclusão digital na educação só será plena quando houver investimentos contínuos na formação docente, na ampliação da conectividade e na construção de uma cultura pedagógica voltada para a equidade digital (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020).

COMPARAÇÃO ENTRE OS IMPACTOS DAS DUAS REVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS

A comparação entre a Revolução Industrial e a Revolução da Tecnologia da Informação revela semelhanças no que diz respeito à capacidade de ambas transformarem radicalmente a estrutura social e econômica de suas épocas. A primeira introduziu a mecanização e a produção em massa, redefinindo as relações de trabalho e impulsionando a urbanização.

Já a segunda, marcada pela digitalização e pela conectividade em rede, promoveu uma descentralização do conhecimento e da informação. Ambas geraram novos paradigmas produtivos e sociais, mas a Revolução da Informação trouxe consigo o desafio do controle de dados e da vigilância digital, colocando em questão a liberdade informacional em um mundo hiperconectado (RODRIGUES; BECHARA; GRUBBA, 2020).

As diferenças mais notáveis entre essas duas revoluções tecnológicas estão no ritmo e na escala das transformações. Enquanto a Revolução Industrial se desenvolveu ao longo de décadas, com mudanças gradativas nas estruturas econômicas e laborais, a Revolução da Informação ocorre de forma acelerada, com inovações constantes e impacto quase imediato em escala global. A digitalização modificou rapidamente setores inteiros, exigindo requalifica-

ção constante dos profissionais. Essa velocidade também aumentou a obsolescência de determinados conhecimentos e profissões, criando um ambiente de trabalho mais instável, porém mais dinâmico e flexível. A adaptação às novas tecnologias passou a ser uma exigência básica para inserção e permanência no mercado (BOMFIM, 2020).

Outra diferença fundamental está na natureza do trabalho e na valorização do conhecimento. Na Revolução Industrial, o operário fabril se tornou o protagonista do novo modelo econômico, marcado por jornadas rígidas e trabalho repetitivo. Já na era da informação, o conhecimento tornou-se o principal recurso produtivo, deslocando o foco do trabalho físico para o trabalho intelectual e criativo.

As plataformas digitais possibilitam novas formas de emprego, como o trabalho remoto, os freelancers e o modelo sob demanda. No entanto, essa flexibilização também trouxe novos tipos de precarização e desigualdade, especialmente para aqueles que não têm acesso adequado à educação digital e tecnológica (CASTELLS, 2020; PALETTA; MOREIRO GONZÁLEZ; CASTRO SANTOS VERGUEIRO, 2020).

DESIGUALDADE SOCIAL E TECNOLÓGICA NAS REVOLUÇÕES

As revoluções tecnológicas, embora impulsionam o desenvolvimento e a inovação, também têm papel ambíguo no aprofundamento das desigualdades sociais. Durante a Revolução Industrial, por exemplo, o avanço das máquinas e a mecanização da produção favoreceram o acúmulo de riquezas por uma minoria, ao mesmo tempo em que geraram condições precárias de trabalho para a maioria da população.

Essa assimetria no acesso aos benefícios da industrialização produziu um abismo social entre a burguesia industrial e o proletariado urbano. De maneira semelhante, na atual Revolução da Informação, a difusão das tecnologias digitais não ocorre de forma homogênea, refletindo e, muitas vezes, ampliando as disparidades sociais já existentes. O acesso desigual aos meios tecnológicos, à educação digital e à informação torna-se um novo fator de exclusão social (RIZZOTTI; NALESSO, 2022).

A exclusão digital passou a representar uma nova fronteira da desigualdade, dificultando o acesso de populações vulneráveis às oportunidades oferecidas pela era digital. Grupos marginalizados, como comunidades periféricas, rurais e populações racializadas, enfrentam maiores obstáculos para se integrar plenamente à sociedade da informação.

O domínio das tecnologias não é apenas uma questão de infraestrutura, mas também de capacitação e inserção crítica no ambiente digital. Assim como na Revolução Industrial a ausência de políticas públicas de proteção social contribuiu para o aprofundamento das desigualdades, na atualidade, a falta de investimentos em inclusão digital, formação educacional e democratização do conhecimento intensifica os processos de exclusão e precarização, gerando novas formas de marginalização (SILVA; GENNARI, 2020).

Esses processos revelam que o avanço tecnológico, por si só, não garante desenvolvimento social equilibrado. A maneira como a tecnologia é implementada e distribuída tem forte influência sobre a reprodução das desigualdades. Quando utilizada para ampliar o acesso à informação, à educação e aos direitos, a tecnologia pode se tornar uma ferramenta de emancipação.

No entanto, quando concentrada em mãos de poucos ou orientada exclusivamente por interesses mercadológicos, ela tende a reforçar estruturas excludentes. Assim, tanto a Revolução Industrial quanto a Revolução da Informação mostram que os efeitos sociais da inovação dependem diretamente das escolhas políticas e sociais que orientam sua aplicação e seus objetivos (RIZZOTTI; NALESSO, 2022).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS DIANTE DA INOVAÇÃO CONSTANTE

O avanço constante das tecnologias digitais e o surgimento de inovações como a inteligência artificial, a automação e os sistemas de dados inteligentes impõem desafios complexos ao mercado de trabalho, à educação e à organização da vida em sociedade. A rápida evolução desses recursos demanda dos profissionais e instituições a capacidade de adaptação contínua, aliada a uma formação crítica e ética para lidar com as novas realidades. O conhecimento técnico já não é suficiente: é necessário desenvolver competências informacionais, digitais e sociais que permitam atuar de forma consciente em contextos altamente mutáveis e interdependentes. Nesse cenário, pensar o futuro significa repensar também os caminhos da formação, da inclusão e da equidade no acesso à informação e às oportunidades (PALETTA; MOREIRO GONZÁLEZ; CASTRO SANTOS VERGUEIRO, 2020).

Um dos principais desafios associados à inovação tecnológica é a garantia de que o progresso seja acessível e inclusivo para todas as camadas da população. A ampliação do uso de tecnologias na educação, por exemplo, só será efetiva se acompanhada por políticas públicas que assegurem infraestrutura, conectividade e formação adequada, especialmente em comunidades vulneráveis. A ética digital deve ser parte integrante desse debate, pois o uso consciente das tecnologias deve considerar as dimensões sociais, culturais e humanas da aprendizagem e da comunicação. A exclusão digital continua sendo uma barreira significativa à cidadania plena, e ignorá-la significa comprometer o potencial transformador das inovações (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020).

A construção de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida e, ao mesmo tempo, sustentável e equitativa, requer a articulação entre inovação, justiça social e responsabilidade ambiental. A inteligência artificial e outras ferramentas emergentes têm potencial para solucionar problemas complexos, mas também podem aprofundar desigualdades, caso sejam aplicadas de forma concentradora ou discriminatória. A educação digital, nesse contexto, deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nos processos tecnológicos que moldam seu cotidiano. Pensar as perspectivas futuras da inovação exige, portanto, refletir sobre o equilíbrio entre avanço técnico e compromisso ético com os direitos humanos e com o planeta (MOTOKI et al., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A metodologia adotada neste estudo, fundamentada em uma revisão de literatura com abordagem qualitativa e desprovida de estudo de caso, revelou-se plenamente eficaz para alcançar os objetivos propostos e responder de forma consistente à problemática investigativa.

A análise crítica de obras acadêmicas, artigos científicos e produções teóricas pertinentes permitiu uma compreensão aprofundada dos impactos gerados tanto pela Revolução Industrial quanto pela Revolução da Tecnologia da Informação, evidenciando suas singularidades e intersecções.

Essa estratégia metodológica mostrou-se adequada para captar a complexidade dos processos históricos e sociais envolvidos, bem como para refletir sobre os desdobramentos das transformações tecnológicas nas estruturas de trabalho, nas relações sociais e nos paradigmas culturais contemporâneos.

Ao privilegiar o levantamento teórico e a interpretação de dados conceituais, a pesquisa foi capaz de construir um arcabouço analítico que contemplou com rigor os aspectos centrais da temática em questão.

O percurso investigativo possibilitou não apenas a identificação das principais mudanças estruturais decorrentes de ambas as revoluções, mas também a elucidação de seus efeitos duradouros na constituição da sociedade moderna.

Assim, conclui-se que a opção metodológica adotada contribuiu decisivamente para a formação de um olhar crítico e reflexivo sobre o papel das tecnologias na evolução da humanidade, reafirmando a pertinência do delineamento metodológico na produção de conhecimento significativo e contextualizado.

REFERÊNCIAS



BOMFIM, Vanessa Cantuaria. Os avanços tecnológicos e o perfil do contador frente à era digital. Revista Trevisan, v. 18, n. 173, p. 60 à 78-60 à 78, 2020. Disponível em: https://rtrevisan.emnuvens.com.br/revistatrevisan/article/download/74/63. Acesso em: 11 de junho de 2025.

CASTELLS, Manuel. A Revolução da Tecnologia da Informação. in: CASTELLS, Manuel. Sociedade em Rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. 22a ed. São Paulo: Paz e Terra, ano 2020.

CASTELLS, Manuel. Fim de milênio-A Era da Informação-vol. 3. Editora Paz e Terra, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=8fvRDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Mudan%C3%A7as+no+mundo+do+trabalho+na+era+da+informa%C3%A7%C3%A3o&ots=GH-wL0W9CA&sig=A4sKImu7Rx091hJmHyVpjR4BEeo. Acesso em: 14 de junho de 2025.

CASTELLS, Manuel. Globalização, Identificação e o Estado: um Estado em Rede ou um Estado Destituído de Poder? in: CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. Trad. Klaus Gerhardt. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ano 2018.

CELESTE, Edoardo. Constitucionalismo Digital: mapeando a resposta constitucional aos desafios da tecnologia digital. Trad. Paulo Renà da Silva Santarém. Direitos Fundamentais & Justiça | Belo Horizonte, ano 15, n. 45, p. 63-91, jul./dez. 2021. Disponível em: https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/1219 Acessado em 02 de junho de 2025.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. Metamorfoses da globalização e a Reestruturação Produtiva da Manufatura Avançada. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, v. 46, n. 253, p. 359-387, 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/972. Acesso em: 11 de junho de 2025.

EVERTON, Danilia de Jesus Trindade; FARIAS, Liandro Pimentel; DE CASTRO, Karen Cristina Batista. A evolução do processo industrial Brasileiro: A Indústria 4.0. Engenharia de produção: Inovação na indústria 4.0, p. 8, 2020. Disponível em: https://pesquisa.fametro.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/Producao_Inovacao.pdf#page=8. Acesso em: 14 de junho de 2025.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial. Editora Appris, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_t&id=FK9wEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=+Revolu%C3%A7%C3%A3o+Industrial&ots=7XLZh9UHkD&sig=r1p95goXxj4_tC2T_tNNyy_OPDE. Acesso em: 11 de junho de 2025.

GOBBO, André. A quarta revolução industrial e seus impactos na civilização e na educação 4.0: muitas variáveis de uma nova e complexa equação civilizatória. Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=Gg5ZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=Impactos+sociais+e+econ%C3%B4micos+da+Revolu%C3%A7%C3%A3o+Industrial&ots=k8_3HEMyTQ&sig=353m4Et-t3yrYSg5Mwcwpafe21w. Acesso em: 11 de junho de 2025.

MANAF, Marcos Aurelio; DA SILVA, Maira Vitoria. Medidas de segurança do trabalho, a responsabilidade das empresas e os impactos sociais e econômicos em acidentes do trabalho. Revista de Direito do Trabalho, Processo do Trabalho e Direito da Seguridade Social, v. 11, n. 1, 2024. Disponível em: https://revista.laborjuris.com.br/laborjuris/article/view/205. Acesso em: 14 de junho de 2025.

MENDES, Gilmar Ferreira; e FERNANDES, Victor Oliveira. Constitucionalismo Digital e Jurisdição Constitucional: uma agenda de pesquisa para o caso brasileiro. Revista Brasileira de Direito, Passo Fundo, vol. 16, n. 1, p. 1-33, Janeiro-Abril, 2020, p. 1-33. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/11038 Acesso em: 28 de junho de 2025.

MOLINARO, C. A.; SARLET, I. W. Sociedade em rede, internet e estado de vigilância: algumas aproximações. Revista da AJURIS [S. l.], v. 40, n. 132, 2013. Disponível em: http://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/249. Acesso em: 18 junho 2025

MOTOKI, Leila Mary et al. Tecnologia e Educação Remota: desafios para a inclusão digital na EJA. Revista Tecnologias na Educação, v. 13, n. 36, 2021. Disponível em: https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/Art8-Ano13-vol36-Novembro-2021.pdf. Acesso em: 16 de junho de 2025.

PALETTA, Francisco; MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio; CASTRO SANTOS VERGUEIRO, Waldomiro. A Ciência da informação e o mercado de trabalho na era digital. Desafios na Formação do Profissional da Informação. 2020. Disponível em: https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/c031fda1-9998-4550-a2c7-88bea55612ad. Acesso em: 14 de maio de 2025.

PASQUINI, Nilton Cesar. As revoluções industriais: uma abordagem conceitual. 2020. Disponível em: http://ric-cps.eastus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/6719. Acesso em: 14 de abr. de 2025.

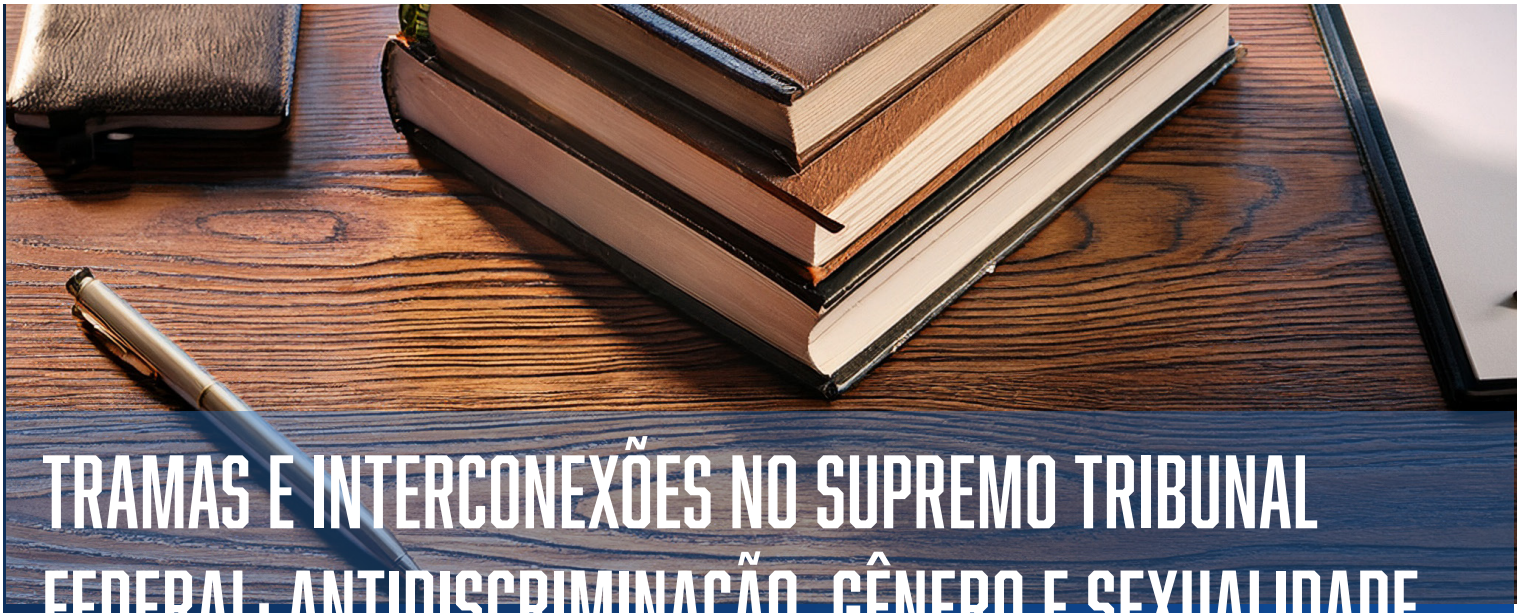
PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, MCP de; COLACIQUE, Rachel Capucho. Inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. Revista docência e cibercultura, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rachel Colacique/publication/341147763_APRESENTACAO_-_INCLUSAO_DIGITAL_E_ACESSIBILIDADE_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_CONTEMPORANEA/links/5f73617d299bf1b53effa28a/APRESENTACAO-INCLUSAO-DIGITAL-E-ACESSIBILIDADE-DESAFIOS-DA-EDUCACAO-CONTEMPORANEA.pdf?origin=journalDetail&_tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9. Acesso em: 14 de abr. de 2025.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral; NALESSO, Ana Patrícia Pires. Tecnologia, trabalho e informação sob a ótica da desigualdade social: implicações na política social. Serviço Social & Sociedade, n. 144, p. 91-109, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/6x3tngqQnskfhFMhFqVJrYz/?lang=pt. Acesso em: 16 de maio. de 2025.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. Era digital e controle da informação. Revista Em Tempo, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3268. Acesso em: 11 de junho de 2025.

SILVA, Ana Carolina A. Borges; GENNARI, Adilson Marques. Destruição ambiental e desigualdade social: dois lados do mesmo processo de desenvolvimento capitalista. Revista Fim do Mundo, n. 02, p. 19-40, 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/issue/download/599/Revista%20Fim%20do%20Mundo%202#page=20. Acesso em: 16 de junho de 2025.

VIEIRA, Paulo Roberto Cisneiros. Administração da produção: da revolução industrial à indústria 4.0. Autografia, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_t&id=06wgEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=+Revolu%C3%A7%C3%A3o+Industrial&ots=NyxX8dz2Uq&sig=dIh5VpnCGaGlpeL7dmNogF-x878. Acesso em: 11 de junho de 2025.



TRAMAS E INTERCONEXÕES NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: ANTIDISCRIMINAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO

Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (2010); especialista em Direito Penal e Processo Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e especialista em Direito Público pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015); advogado criminalista e servidor aposentado do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Tendo em vista que os direitos da população LGBTQIA+ no Brasil enfrentam retrocessos políticos e omissões legislativas significativas, o presente estudo trata sobre a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF) em decisões que envolvem sexualidade e identidade de gênero, a fim de compreender como a Corte tem interpretado os princípios constitucionais da dignidade, igualdade e não discriminação. Para tanto, foi necessário identificar decisões paradigmáticas, analisar os fundamentos hermenêuticos utilizados e avaliar os impactos dessas decisões na cidadania sexual. Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-dogmático, com análise documental da jurisprudência do STF e apoio em referenciais doutrinários contemporâneos, como a teoria queer, a hermenêutica constitucional inclusiva e a interseccionalidade. Diante disso, verificou-se que o STF tem assumido protagonismo no reconhecimento de direitos LGBTQIA+, compensando a inércia legislativa por meio do ativismo judicial, reconhecendo a dignidade da pessoa humana como vetor hermenêutico e, em alguns casos, incorporando elementos da teoria antidiscriminatória. Foi possível concluir que a Corte tem contribuído para o fortalecimento da cidadania sexual e de gênero, ainda que suas decisões estejam sujeitas a limites institucionais e dependem da concretização por outras esferas do poder público.

Palavras-chave: STF; Direitos LGBTQIA+; Hermenêutica constitucional; Teoria Queer.

INTRODUÇÃO

A luta por direitos da população LGBTQIA+ no Brasil é marcada por uma trajetória de resistências e conquistas jurídicas, sociais e políticas. Desde a redemocratização, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, observa-se o crescimento de reivindicações por igualdade, dignidade e reconhecimento das identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes.

Essa trajetória de mobilização tem pressionado as instituições estatais, em especial o Poder Judiciário, a responder a demandas antes silenciadas e invisibilizadas. Nesse contexto, o Supremo Tribunal Federal (STF) tem assumido protagonismo na ampliação dos direitos sexuais e de gênero, funcionando como uma arena decisiva para a promoção da cidadania LGBTQIA+1.

O STF tem atuado de forma decisiva ao interpretar os preceitos constitucionais da igualdade, dignidade da pessoa humana e não discriminação em decisões que envolvem minorias sexuais e de gênero.

Em um cenário de lacunas legislativas e frequentes omissões do Poder Legislativo, o Tribunal tem respondido a provocações por meio de instrumentos como a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) e o Mandado de Injunção (MI).

Exemplos paradigmáticos dessa atuação incluem a ADPF 132/RJ, que reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo; a ADO 26 e o MI 4733, que resultaram na criminalização da LGBTfobia; e a ADI 4275, que assegurou o direito à identidade de gênero nos registros civis sem necessidade de cirurgia ou decisão judicial2.

A centralidade do STF como intérprete da Constituição permite o avanço de direitos em contextos adversos, mas também demanda uma análise crítica sobre os limites e possibilidades da jurisdição constitucional em matéria de antidiscriminação. Nesse sentido, o debate jurídico contemporâneo tem incorporado noções de interseccionalidade, compreendendo que as experiências de discriminação não são homogêneas e que gênero, sexualidade, raça, classe e outros marcadores sociais se entrelaçam de modo complexo. A interseccionalidade, como proposta analítica, contribui para uma leitura mais sensível das vulnerabilidades específicas enfrentadas por diferentes sujeitos LGBTQIA+3.

Além disso, a compreensão das decisões judiciais deve considerar o conceito de “tramas e interconexões” desenvolvido por Rios4 (2020), que propõe uma análise dos julgamentos do STF como

1 VIANNA, Adriano; RATIS, Priscila Souto. **O rei está nu: gênero e sexualidade nas práticas e decisões no STF**. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1133–1163, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/2179-8966/2022/63814. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3509/350963438014/html/. Acesso em: 11 jun. 2025.

2 PORTUGAL, Fernando Luz Sinimbu; MENDONÇA, Ariele Gomes. A importância do Poder Judiciário brasileiro para a dignidade da população LGBTQIA+: análise dos julgamentos da ADO 26, do MI 4733, do RE 670.422 e da ADI 4275. O Estado, o Direito e a Cultura: um estudo acerca das razões para a atuação estatal na proteção e promoção do patrimônio cultural brasileiro, 2025.

LIMA, Vinícius Vieira. A criminalização da LGBTfobia no Brasil e o ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal: uma análise da ADO 26 e MI 4733. Revista Direito & Paz, Lorena, v. 25, n. 1, p. 230–252, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1696/694/. Acesso em: 11 jun. 2025.

3 MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

4 RIOS, Roger Raupp. **Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade**. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11

espaços de confluência de múltiplos discursos jurídicos, sociais e políticos. Segundo o autor, as decisões da Corte em matéria de gênero e sexualidade não se organizam apenas em torno de normas jurídicas formais, mas também integram e são atravessadas por articulações discursivas que revelam disputas simbólicas e institucionais. Essa chave analítica permite problematizar as decisões judiciais não apenas em seus efeitos normativos, mas também enquanto práticas performativas que moldam significados e reconhecimentos sociais.

Portanto, a presente pesquisa se insere no campo da hermenêutica constitucional crítica, com enfoque na teoria antidiscriminatória e na teoria queer, propondo uma leitura das decisões paradigmáticas do STF à luz das transformações contemporâneas nos debates sobre cidadania sexual e de gênero.

A análise visa contribuir para o aprofundamento da compreensão dos modos como o Supremo Tribunal Federal tem respondido às demandas por reconhecimento, proteção e efetivação dos direitos da população LGBTQIA+, dialogando com a complexidade dos sujeitos e experiências que compõem esse campo político e jurídico.

Como o Supremo Tribunal Federal articula os princípios constitucionais da igualdade, dignidade e não discriminação em decisões que envolvem gênero e sexualidade, e quais são os impactos disso na efetivação dos direitos LGBTQIA+?

O presente estudo justifica-se pela relevância científica e social do tema, especialmente em um contexto de ameaças a direitos já conquistados e retrocessos nas políticas públicas voltadas às minorias sexuais e de gênero. A criminalização da LGBTfobia, o reconhecimento da identidade de gênero e o direito ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo constituem avanços fundamentais, mas ainda convivem com resistências institucionais e culturais que comprometem sua plena efetividade5.

Sob o ponto de vista jurídico, a análise do STF como intérprete da Constituição em matéria de antidiscriminação revela não apenas o papel contra-majoritário da Corte, mas também sua função construtiva na formação de novos sentidos de cidadania.

A atuação do Tribunal em casos emblemáticos, como a ADO 26 e a ADI 4275, evidencia o potencial do Judiciário de preencher lacunas normativas e promover proteção jurídica a grupos vulnerabilizados. Entretanto, essa atuação também impõe desafios hermenêuticos e institucionais, especialmente diante de tensões entre direitos fundamentais e de discursos concorrentes sobre moralidade, tradição e laicidade do Estado6.

No plano acadêmico, a presente pesquisa se insere no debate interdisciplinar que articula teoria queer, hermenêutica constitucional e análise crítica da jurisprudência. Ao buscar compreender como o STF interpreta e aplica os princípios constitucionais em questões de gênero e sexualidade, a pesquisa contribui para a consolidação de um campo teórico que problematiza o direito a partir de suas implicações sociais, discursivas e institucionais.

jun. 2025.

5 SILVA, Lucas Nascimento da. **Teoria Queer e a criminalização da transfobia no Brasil: uma leitura a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26**. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 1–25, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359899539_Teoria_Queer_e_a_criminalizacao_da_transfobia_no_Brasil_uma_leitura_a_partir_da_Acao_Direta_de_Inconstucionalidade_por_Omissao_N26. Acesso em: 11 jun. 2025.

RAMOS, Mariana Mendes; OLIVEIRA, Pedro Gravata de. **Existe um direito legislado da antidiscriminação para pessoas LGBTQIA+ no Brasil hoje?** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/80280/2/Existeumdireitolegislado%20da%20%20%20antidiscrimina%C3%A7%C3%A3oparapessoas%20LGBTQIA%2Bno%20Brasilhoje.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

6 OLIVEIRA, Tarsis Barreto et al. A hermenêutica constitucional como ferramenta para assegurar os direitos da comunidade LGBTQIA+. Revista Direito & Paz, v. 1, n. 48, p. 258–277, 2023.

Conforme observa Zanella7 (2022), a dignidade da pessoa humana pode ser compreendida como fundamento hermenêutico para decisões judiciais que afirmam os direitos de grupos historicamente marginalizados, sendo essencial explorar esse potencial normativo e político da Constituição.

O objetivo desta pesquisa é analisar as decisões paradigmáticas do Supremo Tribunal Federal relativas aos direitos LGBTQIA+, à luz da hermenêutica constitucional e da teoria antidiscriminatória, buscando evidenciar como o Tribunal tem atuado na construção de uma cidadania sexual e de gênero no Brasil.

A pesquisa desenvolve-se segundo uma abordagem qualitativa, com método teórico-dogmático, adequado para a análise normativa e interpretativa das decisões judiciais.

A metodologia empregada contempla a análise documental das decisões proferidas pelo STF em casos centrais que envolvem os direitos da população LGBTQIA+, como a ADPF 132, a ADO 26, o MI 4733 e a ADI 4275. Essas decisões são examinadas a partir dos fundamentos jurídicos invocados, das interpretações constitucionais apresentadas e dos efeitos sociais e jurídicos produzidos8.

Além da jurisprudência do STF, a pesquisa fundamenta-se em referenciais doutrinários que dialogam com a hermenêutica constitucional, a teoria antidiscriminatória e os estudos queer. Autores como Rios9 (2020), Miranda e Ramos10 (2022), Silva11 (2022), Oliveira et al12. (2023) e Almeida13 (2023) oferecem subsídios teóricos para a compreensão crítica das decisões judiciais e de seus impactos na efetivação dos direitos LGBTQIA+.

A análise crítica da jurisprudência é realizada com base na articulação entre o texto constitucional e a construção doutrinária dos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da não discriminação, considerando os aspectos interseccionais que permeiam as experiências dos sujeitos envolvidos.



7 ZANELLA, Larissa Pereira. A dignidade da pessoa humana como fundamento hermenêutico para decisões judiciais em matéria de gênero e sexualidade. Revista Brasileira de Hermenêutica Jurídica, Salvador, v. 4, n. 2, p. 1–23, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/download/6457/pdf/19226. Acesso em: 11 jun. 2025.

8 ZANELLA, Larissa Pereira. A dignidade da pessoa humana como fundamento hermenêutico para decisões judiciais em matéria de gênero e sexualidade. Revista Brasileira de Hermenêutica Jurídica, Salvador, v. 4, n. 2, p. 1–23, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/download/6457/pdf/19226. Acesso em: 11 jun. 2025.

9 RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

10 MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

11 SILVA, Lucas Nascimento da. Teoria Queer e a criminalização da transfobia no Brasil: uma leitura a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26. Revista da Faculdade de Direito da UFG, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 1–25, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359899539_Teoria_Queer_e_a_criminalizacao_da_transfobia_no_Brasil_uma_leitura_a_partir_da_Acao_Direta_de_Inconstucionalidade_por_Omissao_N26. Acesso em: 11 jun. 2025.

12 OLIVEIRA, Tarsis Barreto et al. A hermenêutica constitucional como ferramenta para assegurar os direitos da comunidade LGBTQIA+. Revista Direito & Paz, v. 1, n. 48, p. 258–277, 2023.

13 ALMEIDA, Matheus Matos de. O amor que não ousava dizer seu nome na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: uma análise da decisão da ADPF 132/RJ sob a ótica da análise de discurso crítica. Revista Educacional, de Administração e Saberes Educacionais – REASE, v. 3, n. 5, p. 1034–1053, mai. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/14737/7581/31938. Acesso em: 11 jun. 2025.

Desenvolvimento

O direito antidiscriminatório surge como um campo normativo e teórico comprometido com a eliminação de práticas e estruturas que produzem exclusões sistemáticas baseadas em marcadores sociais como gênero, orientação sexual, raça, deficiência e outros. No contexto brasileiro, esse ramo do direito tem sido mobilizado como instrumento de luta por cidadania sexual, isto é, pelo reconhecimento jurídico e político de identidades dissidentes e de seus respectivos direitos1.

A cidadania sexual, como categoria analítica, propõe uma ampliação do conceito tradicional de cidadania, incorporando dimensões afetivas, corporais e relacionais às lutas por igualdade. Nesse sentido, Rios2 (2020) sustenta que a cidadania não pode ser compreendida exclusivamente sob a ótica da inclusão formal, mas deve envolver um processo contínuo de reconhecimento e redistribuição que considere as "tramas e interconexões" entre sexualidade, direito e poder. A partir dessa perspectiva, o direito antidiscriminatório opera como mediador entre os princípios constitucionais e as realidades concretas de exclusão vividas por pessoas LGBTQIA+.

A dignidade da pessoa humana, núcleo axiológico da Constituição de 1988, funciona como vetor normativo essencial na construção do direito antidiscriminatório. Como destaca Miranda e Ramos3 (2022), a dignidade deve ser compreendida não apenas como um princípio abstrato, mas como fundamento de políticas e decisões judiciais que busquem corrigir desigualdades materiais. No campo da cidadania sexual, isso implica assegurar às pessoas LGBTQIA+ o acesso a direitos civis, sociais e políticos sem que suas identidades sejam invisibilizadas ou patologizadas.

Para operacionalizar essas demandas, a interseccionalidade se apresenta como ferramenta crítica indispensável. Segundo Miranda e Ramos4 (2022), o conceito — oriundo dos estudos feministas negros — permite compreender como múltiplos sistemas de opressão (como racismo, sexismo, capacitismo e LGBTfobia) se articulam na produção de exclusões específicas. No contexto jurídico, essa abordagem exige que decisões judiciais e políticas públicas levem em conta a multiplicidade das experiências LGBTQIA+, evitando respostas jurídicas homogêneas que desconsiderem recortes de classe, raça ou território.

A interseccionalidade, portanto, é tanto um método analítico quanto um imperativo normativo, uma vez que possibilita a construção de um direito verdadeiramente comprometido com a igualdade substantiva. Ao deslocar o foco da análise para as posições sociais dos sujeitos, ela contribui para revelar os limites das respostas jurídicas baseadas exclusivamente em uma racionalidade universalista ou formalista, abrindo caminho para uma jurisdição mais sensível às singularidades da vivência LGBTQIA+.

Hermenêutica Constitucional E Teoria Queer

A hermenêutica constitucional inclusiva propõe um modelo interpretativo que reconhece o caráter aberto, plural e valorativo do texto constitucional. Nesse horizonte, a "hermenêutica do oprimido", como formulada por Oliveira5 et al. (2023), propõe que a interpretação da Constituição leve em consideração os contextos históricos de exclusão e marginalização, incorporando as vozes dos sujeitos subalternizados nos processos decisórios. No caso da população LGBTQIA+, isso implica um compromisso ativo com a transformação social por meio da interpretação constitucional.

Nesse cenário, a dignidade da pessoa humana figura como eixo estruturante da hermenêutica constitucional aplicada às demandas por reconhecimento de direitos sexuais e de gênero.

Para Zanella6 (2022), a dignidade atua como critério interpretativo que orienta o julgador a promover decisões que efeti-

1 MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

2 RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

3 MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

4 MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

5 OLIVEIRA, Tarsis Barreto et al. A hermenêutica constitucional como ferramenta para assegurar os direitos da comunidade LGBTQIA+. Revista Direito & Paz, v. 1, n. 48, p. 258–277, 2023.

6 ZANELLA, Larissa Pereira. A dignidade da pessoa humana como fundamento hermenêutico para decisões judiciais em matéria de gênero e

vem os direitos fundamentais, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A dignidade não se resume a um valor genérico, mas assume concretude ao fundamentar decisões que buscam assegurar liberdade, igualdade e respeito à identidade de gênero e à orientação sexual.

A teoria queer, por sua vez, oferece uma crítica epistemológica ao direito e à sua normatividade heterocentrada. Conforme Silva7 (2022), a teoria queer questiona os binarismos de gênero e sexualidade presentes na estrutura jurídica tradicional, propondo uma desconstrução dos padrões hegemônicos que definem quem pode ser considerado sujeito de direitos.

No contexto da jurisprudência constitucional, essa teoria fornece instrumentos analíticos para tensionar as formas jurídicas de reconhecimento e para reimaginar o papel do direito na produção de subjetividades dissidentes.

Ao articular teoria queer e hermenêutica constitucional, é possível delinear um projeto interpretativo que não apenas reconhece identidades marginalizadas, mas também as inscreve como centrais na produção do direito.

A Constituição, nesse sentido, é vista como um texto vivo, cuja interpretação deve estar em constante diálogo com os processos sociais e com as dinâmicas de resistência das populações LGBTQIA+.

Trata-se, portanto, de uma hermenêutica transformadora, que rompe com o formalismo jurídico tradicional e incorpora uma leitura política e crítica da Constituição. O objetivo não é apenas garantir direitos já estabelecidos, mas abrir caminho para novas formas de cidadania, baseadas na pluralidade de experiências e na rejeição de normas que impõem silenciamentos ou invisibilização.

Decisões Paradigmáticas do STF

A atuação do Supremo Tribunal Federal no reconhecimento de direitos da população LGBTQIA+ tem se materializado em decisões paradigmáticas, que marcaram a história recente da jurisdição constitucional brasileira. Um dos marcos iniciais desse percurso é a ADPF 132/RJ, julgada em 2011, que reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar.

Conforme analisa Almeida8 (2023), essa decisão representou uma ruptura com o entendimento restritivo até então vigente, afirmando que a orientação sexual não pode ser motivo de discriminação no acesso ao direito de família.

A decisão foi fundamentada nos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade e não discriminação, e adotou uma leitura evolutiva da Constituição, condizente com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Como observa Almeida9 (2023), o julgamento utilizou uma linguagem jurídica performativa que contribuiu para redefinir os marcos simbólicos da cidadania sexual no país, ao mesmo tempo em que reafirmou o papel do STF como intérprete último da Constituição.

Outro momento decisivo foi a ADO 26, julgada em conjunto com o MI 4733, que resultou na criminalização da LGBTfobia. A Corte entendeu que a omissão legislativa em regulamentar o artigo 5º, XLII da Constituição — que trata dos crimes de racismo — implicava uma afronta aos direitos fundamentais da população LGBTQIA+, e decidiu, por maioria, aplicar por analogia a Lei 7.716/1989 aos casos de homofobia e transfobia10.

Essa decisão provocou intenso debate público e jurídico sobre os limites do ativismo judicial e o papel do STF em face da inércia do Legislativo. Segundo

sexualidade. Revista Brasileira de Hermenêutica Jurídica, Salvador, v. 4, n. 2, p. 1–23, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/download/6457/pdf/19226. Acesso em: 11 jun. 2025.

7 SILVA, Lucas Nascimento da. Teoria Queer e a criminalização da transfobia no Brasil: uma leitura a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26. Revista da Faculdade de Direito da UFG, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 1–25, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359899539_Teoria_Queer_e_a_criminalizacao_da_transfobia_no_Brasil_uma_leitura_a_partir_da_Acao_Direta_de_Inconstucionalidade_por_Omissao_N26. Acesso em: 11 jun. 2025.

8 ALMEIDA, Matheus Matos de. O amor que não ousava dizer seu nome na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: uma análise da decisão da ADPF 132/RJ sob a ótica da análise de discurso crítica. Revista Educacional, de Administração e Saberes Educacionais – REASE, v. 3, n. 5, p. 1034–1053, mai. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/14737/7581/31938. Acesso em: 11 jun. 2025.

9 ALMEIDA, Matheus Matos de. O amor que não ousava dizer seu nome na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: uma análise da decisão da ADPF 132/RJ sob a ótica da análise de discurso crítica. Revista Educacional, de Administração e Saberes Educacionais – REASE, v. 3, n. 5, p. 1034–1053, mai. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/14737/7581/31938. Acesso em: 11 jun. 2025.

10 LIMA, Vinícius Vieira. A criminalização da LGBTfobia no Brasil e o ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal: uma análise da ADO 26 e MI 4733. Revista Direito & Paz, Lorena, v. 25, n. 1, p. 230–252, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1696/694/. Acesso em: 11 jun. 2025.

PORTUGAL, Fernando Luz Sinimbu; MENDONÇA, Ariele Gomes. A importância do Poder Judiciário brasileiro para a dignidade da população LGBTQIA+: análise dos julgamentos da ADO 26, do MI 4733, do RE 670.422 e da ADI 4275. O Estado, o Direito e a Cultura: um estudo acerca das razões para a atuação estatal na proteção e promoção do patrimônio cultural brasileiro, em 2025.

Lima11 (2023), embora a decisão tenha efeitos concretos relevantes para a proteção de pessoas LGBTQIA+, ela também evidencia uma tensão entre os princípios da separação dos poderes e a proteção urgente de direitos fundamentais.

No mesmo sentido, a ADI 4275, que tratou do direito à mudança de nome e gênero em registro civil, sem necessidade de cirurgia ou autorização judicial, reafirmou o entendimento do STF no sentido da autonomia individual e do respeito à identidade de gênero como expressão da dignidade da pessoa humana. A decisão representou um avanço significativo na despatologização das identidades trans, sendo amplamente elogiada por sua abordagem inclusiva12.

Autores como Vianna e Ratis13 (2022), contudo, apontam que o protagonismo judicial nesses casos levanta críticas quanto à ausência de uma política pública estruturada e da participação efetiva da sociedade na formulação dos direitos. Por um lado, reconhece-se o papel vanguardista do STF na ampliação da cidadania LGBTQIA+; por outro, alerta-se para os riscos de que o Judiciário assuma funções legislativas sem o devido respaldo democrático.

Limites, Avanços e Contradições

A análise da jurisprudência do STF revela avanços importantes, mas também limitações estruturais e institucionais. O Tribunal tem sido fundamental na construção de uma agenda de direitos para a população LGBTQIA+, mas sua atuação ocorre em um cenário de omissão legislativa persistente e de crescente polarização política.

Como observa Rios14 (2020), o STF atua em uma posição ambígua, oscilando entre um papel de guardião de direitos e os limites impostos pela configuração política e institucional do sistema de justiça.

A judicialização das demandas LGBTQIA+ tem sido uma estratégia recorrente frente à inércia do Legislativo. No entanto, conforme Ramos e Oliveira 15(2023) apontam, essa via não substitui a necessidade de uma legislação específica e abrangente que regulamente direitos e garanta proteção efetiva contra a discriminação. A ausência de um marco legislativo claro torna os avanços jurisprudenciais mais vulneráveis a retrocessos, especialmente em contextos de instabilidade política ou de mudança na composição da Corte.

Além disso, a centralidade do STF no reconhecimento de direitos pode gerar um paradoxo: ao mesmo tempo em que promove avanços, pode limitar o debate democrático mais amplo, concentrando decisões em um órgão colegiado com reduzida participação popular. Vianna e Ratis16 (2022) alertam para o risco de que o ativismo judicial, embora necessário em certos contextos, possa se tornar um instrumento de sobreposição à vontade política legítima, especialmente quando desprovido de mecanismos adequados de controle social.

Não obstante essas críticas, é importante reconhecer que a atuação do STF tem possibilitado o avanço de uma agenda de cidadania sexual e de gênero em um cenário muitas vezes hostil.

Como afirma Rios17 (2020), o direito antidiscriminatório no Brasil tem sido forjado em meio a disputas simbólicas e institucionais, nas quais o STF se apresenta como um dos principais agentes de mudança. Contudo, para que essas mudanças se consolide, é necessário ampliar o debate público, fortalecer a educação em direitos humanos e garantir a atuação conjunta dos demais poderes e da sociedade civil.

11 LIMA, Vinícius Vieira. A criminalização da LGBTfobia no Brasil e o ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal: uma análise da ADO 26 e MI 4733. Revista Direito & Paz, Lorena, v. 25, n. 1, p. 230–252, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1696/694/. Acesso em: 11 jun. 2025.

12 PORTUGAL, Fernando Luz Sinimbu; MENDONÇA, Ariele Gomes. A importância do Poder Judiciário brasileiro para a dignidade da população LGBTQIA+: análise dos julgamentos da ADO 26, do MI 4733, do RE 670.422 e da ADI 4275. O Estado, o Direito e a Cultura: um estudo acerca das razões para a atuação estatal na proteção e promoção do patrimônio cultural brasileiro, em 2025.

13 VIANNA, Adriano; RATIS, Priscila Souto. O rei está nu: gênero e sexualidade nas práticas e decisões no STF. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1133–1163, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/2179-8966/2022/63814. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3509/350963438014/html/. Acesso em: 11 jun. 2025.

14 RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

15 RAMOS, Mariana Mendes; OLIVEIRA, Pedro Gravata de. Existe um direito legislado da antidiscriminação para pessoas LGBTQIA+ no Brasil hoje? 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/80280/2/Existeumdireitolegislado%20da%20%20%20antidiscrimina%C3%A7%C3%A3oparapessoas%20LGBTQIA%2Bno%20Brasilhoje.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

16 VIANNA, Adriano; RATIS, Priscila Souto. O rei está nu: gênero e sexualidade nas práticas e decisões no STF. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1133–1163, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/2179-8966/2022/63814. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3509/350963438014/html/. Acesso em: 11 jun. 2025.

17 RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente artigo teve como objetivo central analisar como o Supremo Tribunal Federal tem se posicionado em decisões envolvendo os direitos da população LGBTQIA+, com especial atenção às diretrizes interpretativas adotadas e ao uso de uma hermenêutica inclusiva e antidiscriminatória.

Para tanto, a pesquisa articulou fundamentos constitucionais, doutrina jurídica contemporânea e referências interdisciplinares oriundas da teoria queer, da teoria da interseccionalidade e da hermenêutica crítica.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, na medida em que se pôde identificar não apenas os marcos normativos e jurisprudenciais mais relevantes, mas também compreender o modo como o STF tem operado uma interpretação constitucional voltada à efetivação de direitos fundamentais para pessoas LGBTQIA+.

As decisões analisadas — notadamente a ADPF 132, a ADO 26, o MI 4733 e a ADI 4275 — revelam um esforço do Tribunal em suprir a omissão legislativa por meio de argumentos lastreados na dignidade da pessoa humana, na igualdade material e na vedação à discriminação.

Em resposta ao problema de pesquisa, conclui-se que o STF tem desempenhado papel central na proteção e promoção dos direitos de minorias sexuais e de gênero, assumindo a função de guardião dos princípios constitucionais em contextos de inércia normativa e resistência social. As decisões paradigmáticas demonstram que a Corte tem utilizado a dignidade humana como vetor hermenêutico principal, conjugado com uma leitura progressista da igualdade e da liberdade, a fim de garantir o reconhecimento e a proteção jurídica das identidades LGBTQIA+.

Entre os principais resultados obtidos, destaca-se o fortalecimento da cidadania LGBTQIA+ por meio da judicialização, processo no qual o STF atua como instância decisiva para assegurar direitos em face da morosidade ou recusa do Legislativo.

O ativismo judicial, nesse cenário, emerge como resposta institucional às demandas sociais urgentes, permitindo avanços relevantes mesmo em ambientes políticos hostis (Lima, 2023; Portugal; Mendonça, 2025).

Além disso, verifica-se o início de uma incorporação teórica, ainda que incipiente, de conceitos oriundos da teoria queer e da interseccionalidade, especialmente em julgados que tratam da identidade de gênero e da violência estrutural contra pessoas trans.

A principal contribuição deste estudo reside na oferta de uma leitura crítica e teoricamente fundamentada da jurisprudência constitucional brasileira em matéria de sexualidade e gênero. Ao integrar perspectivas doutrinárias contemporâneas o artigo contribui para aprofundar o debate jurídico sobre antidiscriminação e reforça a importância de uma hermenêutica que reconheça as complexidades das experiências LGBTQIA+.

A análise empreendida evidencia que o direito não é neutro, mas sim um campo de disputa simbólica e política, no qual a atuação do Judiciário pode tanto reproduzir exclusões quanto promover transformações sociais significativas.

Como limitação da pesquisa, reconhece-se que nem todos os julgados relevantes do STF foram examinados, tampouco foram exploradas com profundidade as abordagens empíricas e interdisciplinares sobre os efeitos concretos dessas decisões.

A análise concentrou-se nos leading cases mais representativos, mas há um universo mais amplo de decisões e práticas judiciais que merecem atenção, inclusive no âmbito dos tribunais inferiores.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos comparativos com outras cortes constitucionais, de modo a avaliar diferentes modelos de proteção de direitos LGBTQIA+ e os caminhos interpretativos adotados em contextos jurídicos diversos.

Ademais, recomenda-se o desenvolvimento de investigações empíricas voltadas à análise da aplicação e da eficácia das decisões do STF nos tribunais estaduais e federais, assim como seu impacto na vida cotidiana de pessoas LGBTQIA+ em diferentes regiões do país.

O STF tem contribuído de forma significativa para a construção de uma cidadania sexual e de gênero no Brasil, embora sua atuação deva ser permanentemente monitorada e problematizada. É preciso garantir que o avanço de direitos não dependa exclusivamente da jurisdição constitucional, mas seja acompanhado por transformações legislativas, institucionais e culturais que promovam, de fato, uma sociedade plural, igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Matheus Matos de. **O amor que não ousava dizer seu nome na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: uma análise da decisão da ADPF 132/RJ sob a ótica da análise de discurso crítica**. **Revista Educacional, de Administração e Saberes Educacionais – REASE**, v. 3, n. 5, p. 1034–1053, mai. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/14737/7581/31938. Acesso em: 11 jun. 2025.

LIMA, Vinícius Vieira. **A criminalização da LGBTfobia no Brasil e o ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal: uma análise da ADO 26 e MI 4733**. **Revista Direito & Paz**, Lorena, v. 25, n. 1, p. 230–252, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/download/1696/694/. Acesso em: 11 jun. 2025.

MIRANDA, Felipe Gonçalves; RAMOS, Mariana Mendes. **Antidiscriminação, dignidade e interseccionalidade: possibilidades de um diálogo com a jurisdição constitucional brasileira**. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1–68, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/51941/41037. Acesso em: 11 jun. 2025.

OLIVEIRA, Tarsis Barreto et al. A hermenêutica constitucional como ferramenta para assegurar os direitos da comunidade LGBTQIA+. **Revista Direito & Paz**, v. 1, n. 48, p. 258-277, 2023.

PORTUGAL, Fernando Luz Sinimbu; MENDONÇA, Ariele Gomes. A Importância do Poder Judiciário Brasileiro Para A Dignidade Da População Lgbtqia+: Análise Dos Julgamentos Da Ado 26, Do Mi 4733, Do Re 670.422 E Da Adi 4275. **O Estado, o Direito e a Cultura: um estudo acerca das razões para a atuação estatal na proteção e promoção do patrimônio cultural brasileiro**, 2025.

RAMOS, Mariana Mendes; OLIVEIRA, Pedro Gravata de. **Existe um direito legislado da antidiscriminação para pessoas LGBTQIA+ no Brasil hoje?** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/80280/2/Existeumdireitolegislado%20da%20%20%20antidiscrimina%C3%A7%C3%A3oparapessoas%20LGBTQIA%2Bno%20Brasilhoje.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

RIOS, Roger Raupp. **Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: antidiscriminação, gênero e sexualidade**. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1332–1357, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2020/50276. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, Lucas Nascimento da. **Teoria Queer e a criminalização da transfobia no Brasil: uma leitura a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26**. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 1–25, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359899539_Teoria_Queer_e_a_criminalizacao_da_transfobia_no_Brasil_uma_leitura_a_partir_da_Acao_Direta_de_Inconstucionalidade_por_Omissao_N26. Acesso em: 11 jun. 2025.

VIANNA, Adriano; RATIS, Priscila Souto. **O rei está nu: gênero e sexualidade nas práticas e decisões no STF**. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1133–1163, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/2179-8966/2022/63814. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3509/350963438014/html/. Acesso em: 11 jun. 2025.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. 134 p. Disponível em: https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/3-leitura-extra-02.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025. ISBN 978-85-7988-111-3.

ZANELLA, Larissa Pereira. **A dignidade da pessoa humana como fundamento hermenêutico para decisões judiciais em matéria de gênero e sexualidade**. **Revista Brasileira de Hermenêutica Jurídica**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 1–23, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/download/6457/pdf/19226. Acesso em: 11 jun. 2025.

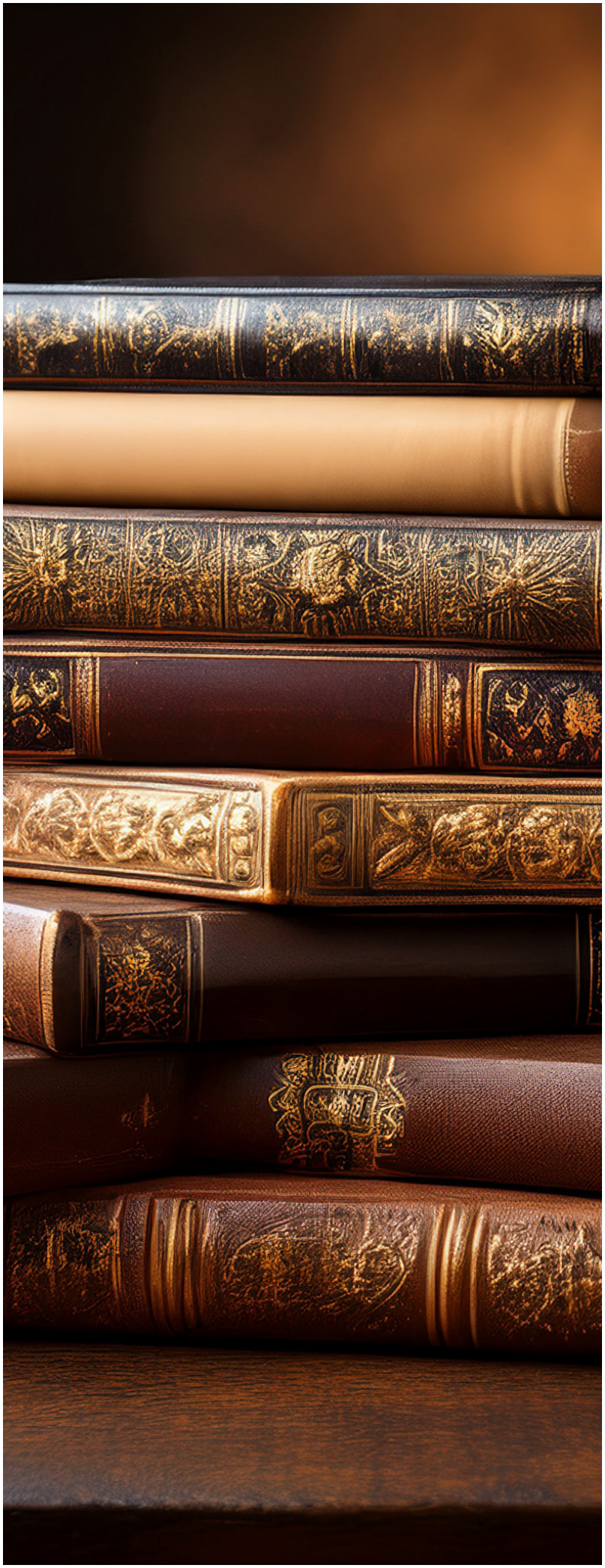


DIÁRIO DE BORDO COMO MEIO DE REFLEXÃO E REPLANEJAMENTO EDUCACIONAL: ESTUDO DE CASO

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA

Pedagoga pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Mestra em Educação pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul). Atualmente Professora de Educação Infantil (PEI) em uma creche pública (CEI - Centro de Educação Infantil) no Município de São Paulo. Servidora pública há nove anos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Metodista.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem por finalidade trazer para o leitor alguns casos contidos no Diário de Bordo desta autora que ocorreram no ano de 2023 com uma turminha de Berçário II entre um e dois anos de idade com nove bebês no total. A ideia aqui é trazer excertos com minha análise empírica a partir de algumas propostas de brincadeiras com espaços, tempos e materiais utilizados e, a partir disso, "casar" com as teorias pedagógicas existentes a fim de saber se "agi correto" ou me equivoquei. Sabe-se que o conhecimento empírico por meio da escrita do diário de bordo do professor é uma prática comum na educação. O diário de bordo permite que os professores reflitam sobre suas experiências diárias em sala de aula, registrando observações, estratégias pedagógicas utilizadas, desafios enfrentados e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esse registro sistemático contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica através da práxis, que envolve a interação entre teoria e prática educacional, promovendo um ciclo de aprendizagem contínua e aprimoramento profissional. O conhecimento empírico é fundamental porque é baseado na observação e na experiência direta do mundo real, ao contrário do conhecimento teórico, que é derivado de suposições e modelos abstratos. Esta autora afirma que todo professor é pesquisador pelo fato de ter que planejar e replanejar e, principalmente, ter que escrever o que foi, o que está sendo e o que será.

Palavras-chave: Diário de Bordo; Empirismo; Práxis Docente; Professor Pesquisador.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade trazer para o leitor alguns casos contidos no Diário de Bordo desta autora que ocorreram no ano de 2023 com uma turminha de Berçário II entre um e dois anos de idade com nove bebês no total. A ideia aqui é trazer excertos com minha análise empírica a partir de algumas propostas de brincadeiras com espaços, tempos e materiais utilizados e, a partir disso, "casar" com as teorias pedagógicas existentes a fim de saber se "agi correto" ou me equivoquei.

Sabe-se que o conhecimento empírico por meio da escrita do diário de bordo do professor é uma prática comum na educação. O diário de bordo permite que os professores reflitam sobre suas experiências diárias em sala de aula, registrando observações, estratégias pedagógicas utilizadas, desafios enfrentados e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Esse registro sistemático contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica através da práxis, que envolve a interação entre teoria e prática educacional, promovendo um ciclo de aprendizagem contínua e aprimoramento profissional.

O conhecimento empírico é fundamental porque é baseado na observação e na experiência direta do mundo real, ao contrário do conhecimento teórico, que é derivado de suposições e modelos abstratos. Esta autora afirma que todo professor é pesquisador pelo fato de ter que planejar e replanejar e, principalmente, ter que escrever o que foi, o que está sendo e o que será.

O uso do Diário de Bordo pelos professores é essencial e, caso o educador abra mão deste recurso, principalmente na educação infantil, pode resultar em algumas consequências negativas: **Falta de Registro de Observações**: O diário de bordo é usado para registrar observações importantes sobre o desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças. Sem ele, pode ser difícil acompanhar o progresso individual de cada criança. **Dificuldade na Avaliação e Planejamento**: Sem registros detalhados, fica complicado para o professor avaliar o progresso das crianças e planejar atividades educativas que sejam adequadas às suas necessidades específicas.

Comunicação com Pais Comprometida: O diário de bordo muitas vezes também serve como uma ferramenta de comunicação com os pais, permitindo que eles acompanhem o desenvolvimento de seus filhos na escola. Sem ele, essa comunicação pode ser prejudicada. **Perda de Oportunidades de Aprendizado**: Ao não registrar observações detalhadas, o professor pode perder oportunidades de identificar áreas em que uma criança pode precisar de apoio adicional ou de ser desafiada em seu aprendizado.

Portanto, o diário de bordo é uma ferramenta importante na educação infantil, ajudando os professores a oferecer um ambiente educacional mais eficaz e personalizado para cada criança.

Na sequência constará um capítulo (1) teórico sobre: Conceito de Diário de Bordo, Conceito de Professor Pesquisador, Conceito de Práxis e Conceito de Empirismo. No capítulo 2 haverá um estudo de caso, na íntegra, do Diário De Bordo de 2023 desta autora. Após haverá as Considerações Finais. Ou seja nominalmente: Capítulo I: Cabedal de matriz teórica sobre a temática. Capítulo 2: Boas Práticas. Boa leitura!



CABEDAL DE MATRIZ TEÓRICA SOBRE A TEMÁTICA

Aprofundamento sobre o que é o **Diário de Bordo**: O diário de bordo é frequentemente destacado por educadores e pesquisadores como uma ferramenta valiosa na educação, especialmente na educação infantil.

Ele permite aos educadores registrar observações detalhadas sobre o desenvolvimento, comportamento e progresso das crianças ao longo do tempo. Além de servir como um registro documentado, o diário de bordo também pode ajudar os educadores a planejar atividades adequadas às necessidades individuais das crianças, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz na educação.

Promove a Reflexão: Encoraja os educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e ações, ajudando-os a ajustar e melhorar suas abordagens. **Facilita a Comunicação:** Serve como um meio de comunicação entre os educadores, pais e outros profissionais envolvidos na educação da criança, permitindo uma troca de informações mais eficaz. **Auxilia na Avaliação:** Permite uma avaliação contínua do progresso da criança ao longo do tempo, identificando áreas de desenvolvimento e necessidades específicas. **Estimula o Acompanhamento Individualizado:** Ajuda os educadores a acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança, reconhecendo suas habilidades e áreas que precisam de suporte adicional. **Promove o Planejamento Educacional:** Baseado nas observações registradas, os educadores podem planejar atividades e intervenções educativas que sejam mais relevantes e benéficas para o desenvolvimento integral das crianças.

> [...] ao se constituir num olhar crítico sobre a ação realizada e sobre as reflexões ou referências consideradas para a tomada de decisão sobre a ação, torna-se um importante processo de meta-reflexão do professor, através do qual ele vai desenvolvendo um saber-fazer crítico, num contexto de investigação, de questionamento sobre a sua prática. De acordo com Sacristán (1999), quando se baseia em Arendt, é nesse momento posterior e também no processo de planejamento que estão as maiores possibilidades de reflexão sobre a ação, muito mais do que durante sua própria realização, embora, por si só, a ação já consubstancia diversos saberes. Para este autor, a ação pedagógica é compreendida como práxis e como sabedoria (phronesis), não como técnica (techne), pois a ação, não podendo ser totalmente controlada, previsível, vai se constituindo, se modificando, mesmo com base em esquemas prévios que os agentes possuam, mas ao mesmo tempo sujeitos a mudanças e reelaborações (LUIS, 2007, p. 44-45).

Documentação do Desenvolvimento: Permite aos educadores acompanhar de perto o progresso individual das crianças em diversas áreas, como cognitiva, emocional, social e física. **Promoção da Continuidade:** Facilita a continuidade e a transição entre diferentes etapas da educação infantil, garantindo que informações relevantes sobre cada criança sejam compartilhadas de forma consistente (LUIS, 2007).

Suporte à Personalização do Ensino: Permite que os educadores adaptem suas abordagens de ensino com base nas necessidades e interesses específicos de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajadora. **Registro de Experiências Significativas:** Capturar momentos importantes na jornada de aprendizado de uma criança, como conquistas, desafios superados e eventos significativos, ajudando a construir uma narrativa educacional rica e detalhada. **Facilitação da Avaliação Formativa:** Permite uma avaliação contínua e formativa, onde os educadores podem ajustar suas práticas e intervenções com base nas observações do dia a dia, maximizando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças (LUIS, 2007).

Resumidamente, o diário de bordo do professor, além de registrar aspectos práticos da rotina escolar, também serve como uma ferramenta para: **Reflexão Crítica:** Permite ao professor analisar suas próprias ações e decisões, identificando o impacto dessas no aprendizado dos alunos. **Planejamento e Ajustes:** Facilita o planejamento futuro, baseado nas observações e experiências passadas, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino. **Documentação Histórica:** Constitui um arquivo histórico do desenvolvimento profissional do professor, útil para avaliações, relatórios e desenvolvimento de carreira. **Compartilhamento e Colaboração:** Pode ser compartilhado com colegas e gestores para feedback e colaboração, promovendo o desenvolvimento coletivo e a troca de boas práticas. **Validação Empírica:** Oferece uma base empírica para a tomada de decisões educacionais, ajudando a funda-

mentar práticas com resultados observáveis e documentados. Essa prática, portanto, não apenas fortalece a práxis educativa, mas também contribui para um ensino mais reflexivo, eficaz e adaptável às necessidades dos alunos e do ambiente escolar (LUIS, 2007).

Esses são alguns dos benefícios que destacam a importância do diário de bordo como uma ferramenta essencial na prática educacional, especialmente na educação infantil. Esses aspectos destacam como o diário de bordo não apenas documenta, mas também enriquece a prática educacional, proporcionando uma base sólida para o cuidado e a educação das crianças na fase inicial de suas vidas.

Professor pesquisador da própria prática: sobre essa temática a autora Cañete (2010) afirma que:

> [...] foi no início dos anos oitenta que se intensificou o debate a respeito do professor reflexivo/crítico/pesquisador. Essa proposta visa modificar a visão predominante do professor como reprodutor de teorias alheias, sem voz na construção de políticas e projetos educacionais, para a visão de um profissional comprometido com a prática e com a construção de teorias sobre ela. (Ibid., p. 45)

Ainda de acordo com a autora, para haver um professor pesquisador da própria prática se faz necessário que o mesmo faça uso de diário de bordo, ou seja, esse mecanismo se caracteriza em um importante instrumento de formação docente, pelo fato de elaborar grandes linhas de discussão fundamentadas nas diversas realidades vivenciadas pelos professores (CAÑETE, 2010).

Freire (1996) alude que para haver uma reflexão da própria prática, faz-se necessário que o pesquisador tome distanciamento do objeto observado, aqui se propõe que a escrita do diário de campo dá esse distanciamento necessário, ou seja:

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Segundo Cañete (2010), os trabalhos de Stenhouse apontam para a importância da pesquisa feita pelos professores como oportunidade de se buscar estratégias de mudança e transformação. O professor trabalha a partir da realidade concreta, do conhecimento já existente, elabora então suas hipóteses-ação e almeja relacionar teoria, prática e o contexto.” (Ibid., p. 46). Nessa visão do professor pesquisador, os obstáculos de pesquisa só podem advir da prática. O objetivo primordial não é apenas resolver o problema, mas melhorar e compreender a ação educativa, de maneira comprometida e crítica.

Empirismo Conceituação Geral: o empirismo é uma corrente filosófica que enfatiza a experiência sensorial como a principal fonte de conhecimento. No contexto educacional, essa perspectiva tem implicações significativas sobre como os professores abordam o ensino e a aprendizagem. Este artigo explora o empirismo na ótica docente, destacando como essa abordagem pode influenciar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos (CAÑETE, 2010).

Fundamentos do Empirismo o empirismo, em sua essência, postula que todo conhecimento é derivado da experiência sensorial. Filósofos como John Locke, George Berkeley e David Hume são alguns dos principais proponentes dessa teoria. Eles argumentam que a mente humana começa como uma "tábula rasa" (ou seja, uma folha em branco) e que todas as ideias e conhecimentos são adquiridos através das experiências vividas (CAÑETE, 2010).

Empirismo na Educação na prática educacional, o empirismo sugere que os professores devem focar em proporcionar experiências de aprendizagem práticas e concretas para os alunos. A aprendizagem baseada em projetos, experimentos científicos, atividades práticas e o uso de materiais manipulativos são algumas das metodologias que se alinham com uma abordagem empirista.

Aplicações Práticas na Sala de Aula 1) Aprendizagem Experimental: professores empiristas encorajam os alunos a aprenderem através da experimentação direta. Em vez de apenas ler sobre conceitos científicos, os alunos são incentivados a realizar experimentos que demonstram esses conceitos. **2) Observação e Registro**: Os professores podem ensinar os alunos a observar cuidadosamente o mundo ao seu redor e registrar suas observações. Isso pode ser aplicado em diversas disciplinas, como ciências naturais, onde os alunos aprendem sobre ecossiste-

mas através da observação direta da natureza (CAÑETE, 2010).

Uso de Materiais Concretos: Em disciplinas como matemática, o uso de materiais manipulativos ajuda os alunos a compreender conceitos abstratos de maneira tangível. Por exemplo, blocos de construção podem ser usados para ensinar frações ou geometria. **4) Aprendizagem Baseada em Projetos**: Projetos que envolvem pesquisa, experimentação e apresentação de resultados permitem que os alunos desenvolvam conhecimentos de maneira prática e experiencial (CAÑETE, 2010).

Vantagens do Empirismo na Educação

- **Engajamento dos Alunos**: Aprender através da experiência direta pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e interessante.
- **Desenvolvimento de Habilidades Práticas**: Atividades empíricas ajudam os alunos a desenvolver habilidades práticas e de resolução de problemas que são valiosas dentro e fora da sala de aula.
- **Compreensão Profunda**: Através da experiência direta, os alunos são capazes de desenvolver uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos aprendidos.

Desafios e Limitações: apesar das muitas vantagens, o empirismo na educação também apresenta desafios. Requer tempo e recursos significativos para planejar e executar atividades práticas. Além disso, nem todos os conceitos podem ser facilmente ensinados através de experiências diretas, exigindo uma combinação de métodos empíricos e teóricos (CAÑETE, 2010).

Conclusão: o empirismo oferece uma abordagem valiosa para a educação, enfatizando a importância da experiência sensorial e prática no desenvolvimento do conhecimento. Ao incorporar métodos empiristas em suas práticas pedagógicas, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e eficazes, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão profunda e aplicável do mundo ao seu redor.

Empirismo docente: o conhecimento empírico do professor refere-se ao saber adquirido através da experiência prática e da observação no dia a dia da sala de aula. Este tipo de conhecimento é essencial porque complementa a formação teórica, permitindo ao professor adaptar estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades e características específicas de seus alunos. Aqui estão alguns aspectos importantes do conhecimento empírico do professor: **1) Observação e Reflexão:** Professores desenvolvem habilidades de observação para entender como os alunos aprendem e se comportam. A reflexão sobre essas observações ajuda a ajustar as práticas pedagógicas. **2) Adaptabilidade:** A experiência permite que os professores adaptem suas abordagens de ensino para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. **3) Gestão de Sala de Aula:**

Conhecimentos práticos sobre como gerenciar o comportamento e a dinâmica da sala de aula são desenvolvidos com o tempo (CAÑETE, 2010).

Interação com a Comunidade Escolar: A experiência ajuda os professores a se relacionarem melhor com pais, colegas e a administração da escola, criando um ambiente de apoio para os alunos. **5) Resolução de Problemas:** Professores experientes desenvolvem habilidades para resolver problemas que surgem no ambiente escolar, desde conflitos entre alunos até dificuldades de aprendizagem. **6) Feedback dos Alunos:** A experiência ajuda os professores a interpretar e utilizar o feedback dos alunos para melhorar continuamente suas práticas pedagógicas (CAÑETE, 2010).

O conhecimento empírico é um complemento valioso à formação acadêmica, permitindo que os professores se tornem mais eficazes e responsivos às necessidades de seus alunos.

Por fim, mas não menos importante: **O que é práxis docente?** A práxis na docência refere-se à prática educativa que integra teoria e ação reflexiva. Envolve o desenvolvimento de atividades pedagógicas baseadas em fundamentos teóricos e na reflexão crítica sobre essas práticas. Essa abordagem permite que os educadores ajustem suas ações de acordo com as necessidades e contextos dos alunos, promovendo um ensino

mais eficaz e significativo. É um ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e reflexão, visando melhorar constantemente a qualidade da educação (FREIRE, 2005).

A práxis na docência vai além da simples aplicação de teorias educacionais; ela envolve um processo dinâmico e dialógico onde o professor analisa suas práticas pedagógicas à luz dos conhecimentos teóricos e da realidade do contexto escolar. Paulo Freire é amplamente reconhecido por sua abordagem revolucionária à educação, centrada no conceito de "práxis" e no diálogo. (FREIRE, 2005). Aqui está um excerto que aborda esses temas:

> O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para isso é que a teoria da ação dialógica não pode deixar de propor aos homens a sua realidade como um problema a ser resolvido. É neste ato de pronunciar o mundo, nesta prática dialógica, que se encontra a "práxis" — a ação e reflexão transformadora da realidade (FREIRE, 2005, p. 120)

Abaixo constam alguns aspectos importantes da práxis na docência: **1) Reflexão Crítica**: Os professores constantemente refletem sobre suas práticas, identificando o que funciona e o que não funciona, e considerando as implicações dessas práticas para o aprendizado dos alunos. **2) Integração Teoria e Prática**: A práxis envolve a aplicação prática de teorias educacionais no dia a dia da sala de aula, ajustando as abordagens teóricas às necessidades específicas dos alunos. **3) Diálogo e Colaboração**: A práxis é fortalecida através do diálogo e da colaboração com outros educadores, alunos e a comunidade. Trocar experiências e discutir práticas pedagógicas enriquece a prática docente (FREIRE, 2005).

4) Ação Transformadora: A práxis visa não apenas a melhoria do ensino, mas também a transformação das condições educativas e sociais. O professor é visto como um agente de mudança. **5) Autoavaliação e Desenvolvimento Profissional**: A práxis incentiva os professores a se auto avaliarem continuamente e a buscarem o desenvolvimento profissional, participando de cursos, workshops e outras formas de formação contínua. **6) Contextualização**: Reconhecer e valorizar o contexto sociocultural dos alunos é essencial. A práxis envolve adaptar métodos e conteúdos de ensino às realidades vividas pelos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa (FREIRE, 2005).

Em suma, a práxis na docência é um processo contínuo e reflexivo que busca alinhar teoria e prática para promover um ensino de qualidade que responda às necessidades e aos contextos específicos dos alunos.

Boas Práticas

Importante o leitor saber que nesta seção será apresentado, na íntegra, um estudo de caso que consta no meu diário de bordo de 2023, a fim de exemplificar como uma escrita minuciosa (que perpassa as teorias já analisadas, como o empirismo e a práxis docente) vira documentação pedagógica e vira artigo.

José.

Estudo de Caso (os bebês aqui mencionados têm de 1 a 2 anos de idade:

Hoje vieram 8 bebês: João, Mateus, Heloisa, Andre, Andreia, Igor, Amanda e Proposta pedagógica: elaboração conjunta de massinha comestível Resolvi falar sobre este dia, aqui neste Diário de Campo, pois eu achei uma proposta pedagógica muito interessante para os bebês, tal pelo fato de eles poderem observar, concretamente, um processo criativo, em que viram e manusearam todos os materiais para a massinha, separadamente e, sentiram ou observaram que, juntando-os, poderiam criar - em comunhão - uma una massinha, que posteriormente fora dividida por todos. Eu observei tantas reações diferentes dos bebês, vale a pena a leitura! Nós usamos como espaço o ateliê do CEI[4] e também denominado como espaço multiuso. Utilizamos uma bacia de alumínio que é bem bem grande, farinha, óleo, sal, corante alimentício.

A professora Samara foi conduzindo a atividade, preparando o local em que seria feito o experimento/massinha e os bebês curiosamente foram se aproximando. Usamos muito esta tática, despertar a curiosidade dos bebês fazendo-se uso do preparo dos ambientes e materiais na presença dos próprios bebês.

Ou seja, a curiosidade convida os bebês para a próxima proposta pedagógica. (By me)

Estávamos eu e a professora Samara mediando a brincadeira. Também se encontrava no local a ATE[5] Joana nos auxiliando no trabalho. O primeiro momento foi de orientação aos bebês para que eles não se machucassem em nenhuma ocasião, mas estava correndo tudo muito bem, então eu priorizei para observar cada nenenzinho, principalmente aqueles que estavam bem próximos à bacia, ou seja, que decidiram estar ali pegando os materiais e mexendo na massa e produzindo a massinha e vendo todas aqueles materiais utilizados transformando-se numa massa.

João: O bebê ficou em pé um pouco longe da bacia apenas olhando o que estava acontecendo. O interessante é que ele ficou ali no mesmo lugar a observar e observar o que a professora Samara colocava dentro da bacia. Olhava os outros bebês que queriam pegar farinha, óleo e sal, tudo com as mãos e levavam as mãos até a boca!

Em um momento a professora Samara começou a ensinar a misturar os ingredientes e a amassar a massa para que chegasse ao ponto de massinha para brincar. Deste modo acabei percebendo o João apenas a observar e ele ganhou da Samara um pouquinho da mistura que ainda não era uma massinha, a massa ainda estava bem úmida e o João demonstrou não gostar da textura, fez uma careta e jogou a massinha no chão, olhou-me e começou a chorar querendo que eu resolvesse o problema dele de meleca de massinha nas mãos (risos). Falei para ele ir ao bebedouro e lavar as mãos e ele, sendo um bebê já bem articulado, compreendeu meu comando e seguiu.

Voltando à massinha caseira, após findar a elaboração da mesma, nós disponibilizamos um pedaço (generoso) do produto final para cada bebê e João segurou sua massinha com as pontinhas dos dedos e em uma das mãos (movimento de pinça). Ele literalmente, apresenta certo asco com coisas grudentas e pegajosas, mas não faltará em minha jornada de trabalho, propostas pedagógicas que, de tão interessantes, não venham a despertar o aprendizado pela curiosidade brincante deste e de todos os bebês.

Mateus: o bebê foi um daqueles mencionados acima que ficou na beira da bacia colocando só as mãozinhas em todos os ingredientes que eram um de cada vez adicionados, bem como, além do tato, o bebê levava tudo até a boca, levou separadamente cada ingrediente e, posteriormente comeu tudo misturado, ou seja, o menino degustou desde o início da mistura até o final, mas a parte que ele mais gostou de comer foi quando a mistura estava entre homogênea e mais líquida (quando estava entre molhadinha e molinho)

Após pronto o material da massinha Mateus gostou de brincar de jogar e amassar, mas o que mais gostou foi de levar até a boca, lamber, pegar pedaços e mastigar. Outra coisa que ele gostou foi de me abraçar com as suas mãozinhas sujas de massinha azul (corante alimentício utilizado).

Heloisa: Heloisa queria espaço na beira da bacia e não havia mais. Foi então que a bebê resolveu sozinha a problemática, indo até a beira da bacia, afastando dois bebês e se ajeitando entre ambos. Ninguém reclamou da ação da Heloisa e assim ficou.

Noto o quanto a pequena é autônoma e criativa e isso me alegra, pois estou aqui para isso! Heloisa então começou a amassar bastante a massinha e em nenhum momento ela colocou na boca. Verifica-se que o paladar não foi atrativo como condutor da experimentação pela bebê, entretanto Heloisa demonstrou ter atração pelo condutor da experiência sensorial, este denominado TATO.

Tal pode ser evidenciado na preparação da massinha de brincar, pelo fato de a pequena ter coberto seu braço com uma mistura inicial do que viria a ser o brinquedo, ou seja, a pasta utilizada como “hidratante" estava bem líquida. Muito mais legal poder pensar que uma criança tenha nojo dos materiais, processo e massinha e, já outros, experienciam jogando-se. Sendo o nojo um sentimento criado e aprendido socialmente, como um bebê de aproximadamente

18 meses tem asco? Eu pergunto. . .ou melhor, quais informações sociais o rodeiam e quais ele absorve?

Heloisa, após ter em mãos a massinha pronta, brincou de colocar a mesma no chão e de, posteriormente, pisar em cima (sorrindo alegria geral) e gostou, pois percebeu que ficava a marca do seu tênis desenhado na massinha. Ela olhou embaixo do tênis, olhou para a massinha e passou o seu dedo pequeno sob o desenho na massinha. Eu estava vendo tudo isso ela olhou para mim falando alguma coisa que eu não entendi, mas seu gesto foi "tipo": "Ei, olha aqui pra mim! Tem o desenho do meu tênis nesse negócio aqui no chão" (risos). Para alguém que não estudou sobre educação infantil, essa minha alegria narrada por meio desta observação aqui transcrita pode soar algo um tanto idiota, porém, nós educadores da primeiríssima infância sabemos quanto desenvolvimento está presente nestas ocasiões.

André: André e Rodrigo (bebê de outra turminha, mas da mesma sala de referência) foram os que mais comeram a massinha no seu estado de processo bem líquido e André adorou a produção da mesma, ou seja, aproveitou (degustando e tateando) a experimentação da farinha, óleo e sal, por exemplo, antes de os mesmos se misturarem! Colocou um pouco da tinta/corante alimentício azul nas mãos, esfregou uma mão na outra, levou até a boca e esfregou no rosto, começou a parecer um avatar (risos).

Gostou também do processo de amassar a massinha, misturando tudo, é claro que, por mais que tenhamos falado que faríamos uma massinha, a maior parte dos bebês não compreendeu, já que, pelo menos nos berçários da nossa sala, nós evitamos a massinha por receio de eles comerem e fazer mal[6] e, desta maneira, eles não possuem, na escola, um referencial com relação ao que seja a massinha. . . Penso que os bebês curtiram mesmo é a baguncinha que fizemos. Que delícia!!!

Concluindo com relação ao André, ele foi totalmente ativo no processo de elaboração da massinha, mas depois de pronta, ele brincou? Não! Pois ele gostou mais do processo, é o que eu digo, André é a prova de que o brincar é socialmente aprendido e inventado. Não havia referência para ele do que é uma massinha de modelar!

Eu dei para o bebê um pedaço de massinha pronta, ele pegou na mão, ficou olhando um tempo, deu uma mordida (como colocar emoji aqui, senhor! fofo!), uma lambida e depois jogou ao chão e foi brincar com outra materialidade que a gente tinha disponibilizado no dia que, se eu não me engano, eram madeiras de vários tamanhos, diferentes grossuras etc. Logo, o barato do brincar para André, era comer a massinha no processo entre líquida e homogênea.

Andreia: a bebê gostou muito, muito, muito mesmo da proposta. Ela não se continha e seguia a professora Samara enquanto buscava os materiais para levar até a bacia. Ela foi uma das primeiras a perceber a movimentação de nós professoras para a realização da proposta. Sempre que a professora trazia os ingredientes para perto dos bebês que estavam ao redor da bacia, ela dizia frases mais ou menos assim

- farinha: "Olha, bebês. Vocês já viram isso aqui?" e a maior parte dos menininhos e meninhas respondiam com gestos e balbucios que muitas vezes não compreendemos (mas o importante é que participavam, SEMPRE!). Samara falava para olharem, levando um recipiente com farinha branca na altura dos olhares dos pequenos e alguns queriam tocar também, foi quando ela falou para, quem quisesse, colocar a mão.

Deste modo Andreia - que está com desenvolvimento oral muito avançado, falou que era do parquinho (ou seja, areia). Eu questionei o que havia no parquinho e João disse: areia. Samara então falou que era "de fazer" comida e se queriam experimentar, grande parte dos bebês pegaram um pouquinho nas mãozinhas e experimentaram. Após perguntamos sobre a cor de Andreia, João e Heloisa disseram: branco.

Andreia participou de todo o processo, mas não a vi comer nada, seu objeto de exploração não era o paladar, mas sim o tato e a visão. Tato, pois, durante a fabricação, meteu a mão na massa (literalmente) e, após pronto, brincou de amassar, jogar ao chão etc e visão porque se mostrava curiosa sempre que Samara vinha com mais um ingrediente da massinha. Penso que esta brincadeira claramente nos alimenta de

sabedoria quanto aos conhecimentos prévios dos bebês (além de preferências/gostos). Essa constatação é combustível para o planejamento de futuras propostas pedagógicas.

Andreia, com sua massinha em mãos, também gostou de pegar (brincando) pequenos pedaços de massinha que seus amiguinhos deixaram ao chão e juntava- os com sua bolota de massinha. Percebi também (mas não tirei foto, pela correria) que a bebê pegava pequenos pedaços de massinha e fazia bolinhas (a sua maneira) em suas mãos e depois as enfileirava em uma superfície, veja quanto conhecimento! Que sucesso. Fiquei muito feliz. Será que em casa ela já tem por hábito brincar de massinha? Olha quanto esse objeto desenvolve os bebês!

Igor: Tendo o andar como foco, pude notar que o Igor está em uma revolução causada pela autonomia que está vivenciando (autonomia do corpo, pois o engatinhar o deixava dependente dos adultos nas explorações das brincadeiras).

Agora Igor sabe o que quer e vai atrás, por exemplo: para ter um brinquedo de sua preferência, ele vai até o bebê que está com esse brinquedo e puxa o cabelo/morde/empurra e, caso o coleguinha não entregue o objeto, Igor grita e chora, do local em que está ocorrendo a disputa, tal a fim de que eu resolva a "treta" que ele se meteu (ele se remete a mim apontando para o colega).

Deste modo eu vou até os bebês, explico para o Igor que não pode bater, pois são amiguinhos etc (realizo a mediação, como educadora). Quero deixar claro que nem todos os bebês irão agir dessa maneira para terem o que quer, mas aqueles que agem não compreendem o que fazem (tenra idade) e precisam de mediação. Entretanto, quero registrar que o Igor que conheci em Fevereiro/2023 e o Igor de hoje está muito mais autônomo - comparativamente - e ele irá entender, com muita conversa, que não precisa usar da "porrada" para ter o que se quer! Estou feliz com a evolução do pequeno!

Quanto a proposta da massinha: o bebê ficou, num primeiro momento, observando de longe a brincadeira, posteriormente ele começou a tirar dois bebês que estavam na frente dele (em volta da bacia), pois ele queria ver de perto o que estava acontecendo (mas não queria sentar de frente a bacia, queria ficar em pé observando, sem ninguém a sua frente). Deste modo eu intervi realocando os bebês que ele tinha tirado, Igor chorou com minha ação e eu expliquei que depois eu colocaria o bebê em algum lugar perto da bacia! E que, claro, não era para ele brigar com seus coleguinhas etc.

No momento de mexer na massinha eu coloquei o Igor ao redor da bacia e ele ficou muito feliz. Para isso eu não tirei nenhum bebê, mas abri um espaço. Dois bebês não gostaram e bateram no Igor (eu intervi). Após não houve mais disputas de espaço (com o Igor). Igor adorou a brincadeira da massinha, desde a produção até a brincadeira. Ele comeu os ingredientes e comeu a massinha após pronta. Ele foi o único bebê que eu vi cheirar a massinha após pronta. Eu pensei que ele não iria participar, inicialmente. Que ótimo que eu estava errada.

Amanda: a bebê não quis participar da proposta, ou seja, ela não foi observar a execução da produção da massinha e não quis participar de amassar a massinha (brincar com a mesma). Ela ficou de longe, com a ATE Joana, apenas olhando o alvoroço da atividade. Não gritou, não sinalizou corporalmente qualquer sentimento (raiva, alegria etc). Apenas ficou ali, quietinha. Tentei levar um pedaço da massinha para a bebê, mas ela não pegou de minha mão, eu falava: "Pega! É para você brincar!" Mesmo assim ela não pegou

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A utilização do diário de bordo na educação infantil é uma prática enriquecedora que desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Este instrumento pedagógico, ao registrar diariamente as atividades, observações e reflexões dos educadores, permite um acompanhamento mais detalhado e personalizado do progresso de cada criança.

Além disso, o diário de bordo promove uma comunicação eficaz entre educadores e familiares, facilitando a compreensão mútua sobre as necessidades e os avanços das crianças. O diário de bordo também serve como um recurso valioso para a reflexão pedagógica, permitindo que os educadores analisem suas práticas e identifiquem áreas de melhoria. Ao documentar os momentos significativos do dia a dia escolar, é possível observar padrões de comportamento, interesses e dificuldades, o que contribui para a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às características individuais das crianças.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da autonomia e do protagonismo infantil. Ao envolver as crianças no processo de registro, incentivando-as a expressarem suas percepções e sentimentos sobre as atividades realizadas, o diário de bordo valoriza suas vozes e perspectivas. Isso não apenas estimula a autoconfiança e a autoestima, mas também desenvolve habilidades importantes como a comunicação e a reflexão crítica. Em suma, o diário de bordo é uma ferramenta essencial na educação infantil, pois favorece uma educação mais humana, reflexiva e participativa. Sua implementação contribui significativamente para a construção de um ambiente educativo acolhedor e estimulante, onde as crianças são vistas e tratadas como protagonistas do seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005

LUIS., S. M. B. **Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC- 7D6P4E/1/2000000129.pdf> Acesso em: jul 2024

CAÑETE. L. S. C. **O Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS- 8CSKSG/1/disserta o_pronta.pdf>Acesso em: jul 2024.



AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

MARLI MAGALHÃES

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2006). Professora de Educação Infantil no CEI DIR. Parque das Paineiras - DRE Penha.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

As histórias em quadrinhos conquistaram seu espaço especialmente entre as massas, devido a facilidade encontrada na leitura, sendo acessível a diferentes públicos. Porém, ao longo das décadas, alguns apontamentos reduziram os quadrinhos a leitura descartável, situação que acabou distanciando os leitores deste gênero, apesar da resistência de alguns grupos que insistiam na literatura das histórias em quadrinhos. Diante desta realidade, este estudo buscou identificar as possibilidades de aprendizagem, voltadas à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se como auxílio pedagógico as histórias em quadrinhos, para estudo de linguagens verbais e não-verbais. Para tanto, a metodologia que embasou a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura. A bibliografia pesquisada direcionou à compreensão de que as histórias em quadrinhos representam uma importante linguagem à criança, contribuindo de maneira representativa para o desenvolvimento da alfabetização, determinando maneiras expressivas de comunicação das crianças a partir de uma prática pedagógica lúdica, significativa e contextualizada.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; Alfabetização; Linguagens.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização caracteriza-se como uma das maiores preocupações dos professores, transformando-se em discussões variadas que embasam o meio acadêmico, estendendo às pesquisas sobre as metodologias que podem favorecer o desenvolvimento eficaz e sólido da capacidade de leitura e escrita nas crianças, considerando a infância como a fase em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira acelerada (SCARPA, 2019).

Para Picolli (2019), durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorre a apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, direcionando as crianças a conquistarem segurança, diminuindo a dificuldade de decifrar os códigos da língua, sendo capazes de organizar as ideias, compreender regras básicas entre as letras e suas relações ortográficas, essenciais para a alfabetização concreta e funcional do sujeito.

Neste contexto, Vergueiro (2020) afirma que, uma das ferramentas que favorecem a aprendizagem da criança na fase da alfabetização são as histórias em quadrinhos, que proporcionam a aquisição do conhecimento nas linguagens verbais e não-verbais, possibilitando ao leitor uma interpretação da história a partir de imagens, bem como conversas simples entre personagens, estimulando a curiosidade da criança, além de oportunizar a comunicação entre os sujeitos, a fim de discutirem as ideias, pensamentos e principais abordagens realizadas neste gênero textual.

Diante desta realidade, este estudo identificou as possibilidades de aprendizagem, voltadas à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se como auxílio pedagógico as histórias em quadrinhos para estudo de linguagens verbais e não-verbais. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: analisar o contexto e evolução histórica das histórias em quadrinhos; identificar as linguagens que podem ser desenvolvidas com a utilização desse material; relacionar a influência dos quadrinhos no processo de alfabetização das crianças.

Sendo assim, a relevância deste trabalho justifica-se pela importância da utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático em sala de aula, especialmente durante a fase da alfabetização escolar, a fim de estimular as capacidades visuais e linguísticas a partir da aproximação da criança com imagens e letras encontradas nos diálogos dos personagens, despertando a curiosidade das crianças para compreensão da grafia.

Considerando as histórias em quadrinhos como ferramenta para compreensão das linguagens verbais e não-verbais, a elaboração deste trabalho motivou-se pela hipótese de que as histórias em quadrinhos podem auxiliar na alfabetização das crianças, durante a fase escolar.

A pesquisa foi elaborada com um estudo de cunho bibliográfico que possibilitou a compreensão dos métodos que podem aprimorar a prática da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o referencial teórico transcorrer de forma organizada, fácil e lógica para leitura, a organização do estudo foi feita por meio de fichamento, leitura de livros, textos periódicos pesquisados, além da análise bibliográfica.



HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos caracterizam-se como importantes obras para aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e escrita, diante da presença dos signos linguísticos e visuais propostos pelos quadrinhos, que possibilitam o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal (CIRNE, 2020).

Rezende (2021) destaca a presença de imagens já na época da pré-história, quando os homens representavam suas rotinas nas paredes das cavernas, intencionando uma comunicação entre os sujeitos da mesma comunidade ao transformar os símbolos em mensagens para indicar atividades como a caça.

Segundo Vergueiro (2020), as imagens sempre foram fundamentais para a troca e registro de informações, proporcionando ao sujeito uma comunicação, porém não suficiente para a plena compreensão dos fatos. Diante desta realidade, as letras surgiram para suprir tal necessidade de comunicação, cabendo ao alfabeto fonético[1] a redução da utilização de imagens para construção de mensagens, realidade que contemplou especialmente às elites, pois diante do desconhecimento das massas pelas letras e seus significados, as imagens ainda pertenciam ao cotidiano das classes mais baixas.

Para Rezende (2021), as classes sociais mais baixas teriam acesso apenas às literaturas mais simples, pois com a pouco formação acadêmica, devido à necessidade de trabalhar mais e estudar menos, publicações muito elaboradas seriam de difícil entendimento. Além disso, as classes menos favorecidas não dispunham de recursos financeiros para compra de obras caras, com histórias mais complexas, que exigiam interpretação e atenção do indivíduo. Deste modo, a composição das histórias em quadrinhos, impressas em quantidade menores de folhas, bem como utilizando linguagens mais comuns, atraiam as classes mais baixas.

Vergueiro (2020) ressalta que, como as classes mais altas, consideradas elitizadas devido à cultura e mais possibilidades de estudo, tinham acesso às literaturas de diferentes gêneros, as histórias em quadrinhos não chamam tanto sua atenção por serem consideradas uma leitura pobre.

Para Silva (2021), o surgimento das histórias em quadrinhos pode ser associado à ascensão jornalística, que ocorreu ao final do século XIX, com o desenvolvimento tecnológico das grandes potências, como os Estados Unidos, permitindo que as histórias em quadrinhos atingissem a popularidade entre as massas, encontradas especialmente em jornais impressos.

Rezende (2021) afirma que as histórias em quadrinhos utilizavam a característica cômica para ofertar leitura especialmente aos imigrantes, intencionando a apropriação da língua estrangeira e percepção da cultura. Os imigrantes buscavam melhorias de vida em países como os Estados Unidos, porém sem o domínio da língua nativa, as histórias em quadrinhos tornam-se compreensíveis, pelo número elevado de figuras e poucas palavras. Além disso, os quadrinhos abordam enfaticamente as cores do país, situações culturais e afirmação do patriotismo, direcionando aos imigrantes a afirmações da cultura norte-americana para conhecimento de todos.

Segundo Silva (2021), as narrativas eram lançadas como entretenimento aos domingos nos jornais, ampliando para edições diárias com as tirinhas, que abordavam temas variados, satirizando a realidade dos trabalhadores. Como as tirinhas alcançavam o interesse do público em poucos quadros, os autores passaram a ampliar a quantidade de balões, promovendo o aumento das pequenas sequências para a publicação de histórias mais elaboradas e longas, favorecendo o surgimento de revistas exclusivamente em formato de quadrinhos.

Vergueiro (2020) afirma que a primeira história em quadrinhos com características nacionais foi lançada no Brasil no ano de 1905, por Luís Bartolomeu de Sousa e Silva, com *O Tico-Tico*, representada pela leitura simples e acessível a todos os públicos, que intencionava a transmissão de histórias cômicas, com perspectivas imaginativas, mas que apresentavam ao final uma moral.

Segundo Silva (2021), na década de 1920, as imagens passaram a aproximar-se mais da realidade, com a construção de

1 Código utilizado para compreensão da correta pronúncia das palavras (REZENDE, 2021).

silhuetas de homens, mulheres e animais. Neste contexto, surgiram os quadrinhos voltados às histórias de super-heróis, adquirindo espaço com a Segunda Guerra Mundial, especialmente com o personagem do Capitão América, considerado uma importante referência à consolidação das histórias em quadrinhos, devido à caracterização de um personagem patriota, que lutava por uma sociedade melhor.

Vergueiro (2020) ressalta que outros gêneros textuais buscados pelos leitores eram as histórias de terror e suspense, bem como os romances curtos. Com a popularidade das histórias em quadrinhos, os indivíduos passaram a colecionar exemplares, unindo-se em grupos mais jovens, especialmente entre os doze e vinte anos de idade, de acordo com as afinidades, promovendo encontros semanais para trocar as histórias e comentar leituras realizadas, além de fornecer vantagens financeiras, diante do baixo custo para os autores, transferida aos leitores.

De acordo com Coelho (2021), a partir do momento em que as histórias em quadrinhos alcançaram vendas significativas, adquirindo caráter comercial e aumento de preços, a procura pelos quadrinhos reduziu, devido à elevação dos valores que não mais permitia o amplo acesso das massas, situação que refletiu na queda do mercado de quadrinhos.

Segundo Rezende (2021), algumas publicações realizadas entre as décadas de 1940 e 1950 nos Estados Unidos, identificaram os quadrinhos como uma leitura superficial, sendo interpretado como situação que potencializava o retardo dos leitores, gerando inclusive proibições de sua leitura, situação que favoreceu a criação de um comitê no Brasil, voltado à qualificação das histórias em quadrinhos, especialmente durante a época da Ditadura Militar, forma de poder em que os líderes são os militares. No Brasil, a Ditadura Militar estendeu-se entre 1964 e 1985, refletindo na falência de editoras, bem como na publicação de histórias cada vez mais desinteressantes ao leitor.

Para Pizarro (2019), mesmo com a interpretação de que as histórias em quadrinhos representavam um atraso intelectual, alguns estudiosos defendiam a transmissão das mensagens inseridas neste tipo de leitura, ofertando a poucos grupos, que se uniam para estudar as linguagens exploradas nas histórias em quadrinhos.

Vergueiro (2020) afirma que em muitos países havia o proveito da popularidade das histórias em quadrinhos, intencionando a realização de propagandas de valores religiosos, literários e escolares, a fim de alcançar as massas para transmissão de pensamentos e ideologias políticas e sociais.

De acordo com Rezende (2021), após a revolução tecnológica, impactando mudanças significativas ao final do século XX, alterando os padrões sociais de acesso à informação e comunicação, as histórias em quadrinhos começaram a ressurgir, diante da ausência de embasamento teórico para sustentar a afirmação de que favoreciam o retardo intelectual dos indivíduos, facilitando assim a inserção dos quadrinhos ao processo de ensino-aprendizagem.

Pizarro (2019) afirma que o surgimento internacional das histórias em quadrinhos nos livros didáticos iniciou-se em meados da década de 1960. No Brasil, porém, esta inserção efetivou-se apenas na década de 1990, apresentando resultados positivos, situação que permitiu aos professores a busca pelos quadrinhos como recurso metodológico, proporcionando a ludicidade em sala de aula, com propostas diferenciadas de aprendizagem.

Portanto, Silva (2021) afirma que a inclusão das histórias em quadrinhos ao processo de ensino-aprendizagem representa um enriquecimento à formação dos sujeitos, trabalhando desde as percepções linguísticas e imaginativas, até a capacidade de interpretação, podendo ser desenvolvida em qualquer fase da vida humana, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

CARACTERÍSTICAS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A história em quadrinhos pode ser caracterizada como uma narração, formada basicamente por dois códigos fundamentais: a imagem simbolizada nos desenhos e a linguagem, transcrita nos balões. Ambos os sistemas são complementares dentro das histórias em quadrinhos, considerando os elementos linguísticos presentes nas histórias como fundamentais

na representação dos personagens, simbolizando movimentos, ações, pensamentos, entre os demais aspectos que pertencem à realidade do leitor (PASSOS, 2019).

Segundo Magalhães (2020), os textos presentes nas histórias em quadrinhos intencionam tratar o que as imagens não conseguem afirmar, diante do enriquecimento com elementos temporais e espaciais que visam estabelecer uma coerência lógica entre os quadros, os balões, as imagens, as cores, as características dos personagens e demais aspectos que compõem uma história em quadrinhos.

Passos (2019) afirma que, em relação às imagens, quando surgem sem palavras, fornecem uma sequência dinâmica de eventos, proporcionando o entendimento de sons, sensações, argumentos e personalidade dos personagens, formando uma coerência entre imagens e palavras, estimulando o interesse do leitor, conforme retrata a realidade nas narrações.

Segundo Bakhtin (2022), a leitura dos quadrinhos favorece a aprendizagem dos signos que auxiliam o indivíduo leitor na interpretação do meio a partir de uma história, diante da possibilidade de associação de fatos fictícios à realidade, ou seja, proporcionam o aprimoramento da imaginação de acordo com a leitura de sons, espaços, movimentos, entre outros aspectos reais, encontrados especialmente na leitura das histórias em quadrinho.

Para Cirne (2020), o desenvolvimento da linguagem verbal das histórias em quadrinhos ocorre por meio dos diálogos e pensamentos apontados nos balões, que possuem formatos diferenciados para expressar os propósitos da leitura, recebendo classificações e legendas que transformam as falas dos personagens em vozes, de acordo com a interpretação do leitor.

Ramos (2020) menciona os tipos de balões e suas classificações nas histórias em quadrinhos, diferenciando-os por: balões de sussurros, de formato pontilhado, que expressam conversas em tons mais baixos; balões de conversação, com linhas contínuas para representar diálogos comuns; balão de pensamento, formado por bolhas que identificam a ausência de comunicação; balão de grito, com contorno tremido para expressar medo, susto ou irritação; balão de imagens, formado apenas por desenhos, sem falas; balão uníssono, que simboliza a fala de diferentes pessoas ao mesmo tempo; balão de transmissão, que trata a conexão de aparelhos eletrônicos.

De acordo com Luft (2020), nas histórias em quadrinhos, outro fator relevante é o tamanho das fontes, que representam o tom de voz dos personagens e a intensidade de suas emoções, pois conforme as letras surgem em caixa alta, sugerem gritaria, pânico, decisão, apreensão, entre outras situações, assim como os símbolos podem representar reclamações, por exemplo. Além disso, há a importância do título às histórias em quadrinhos, antecipando o assunto que será abordado, além de permitir uma interpretação prévia do leitor, chamando atenção ou direcionando ao desinteresse pela história.

Segundo Fogaça (2023), os diálogos que acontecem nas histórias em quadrinhos são enriquecedores, especialmente para a interpretação de diferentes signos, caracterizando interjeições, onomatopeias, metáforas visuais entre outros fatores que propõem realidade à leitura, além de permitir o desenvolvimento da imaginação, a partir da interpretação dos símbolos e signos presentes.

Para Luft (2020), as interjeições determinam a entonação atribuída ao texto, permitindo ao leitor compreender emoções, deste modo, as expressões dialogadas pelos personagens podem ser mantidas quando as interjeições são utilizadas de maneira correta, especialmente nas histórias em quadrinhos.

Segundo Bakhtin (2022), as entonações presentes nas histórias em quadrinhos valorizam os diálogos, possibilitando a compreensão das falas entre os personagens. Sendo assim, as interjeições, utilizadas para expressar a entonação da narração, conceituam a história a fim de que ocorra a coerência entre as falas emitidas pelos personagens e a legenda do narrador, bem como atribuem significados ao contexto imaginativo.

Com relação às onomatopeias, representam os ruídos dos personagens, permitindo ao leitor a capacidade de leitura dos sons encontrados no texto por meio do contato visual. Cabe ao escritor utilizar as onomatopeias conforme suas necessidades, proporcionando ao leitor a dedução de uma determinada situação a partir da leitura dos símbolos.

Magalhães (2020) afirma que as metáforas visuais simbolizam situações variadas que os autores das histórias em quadrinhos desejam chamar a atenção do leitor, inserindo uma lâmpada para representar ideias, nuvem de poeira aos pés do personagem para indicar movimento, raios para interpretar a chegada de chuva, entre outras situações.

Para Vergueiro (2020), as metáforas visuais servem para enriquecimento da linguagem verbal, de modo que o leitor seja capaz de entender uma determinada situação apenas com figuras, sem que ocorra, necessariamente, a inserção de falas aos personagens.

Ramos (2020) chama atenção para importância da coerência entre os quadrinhos, também conhecidos como vinhetas, presentes na história, de modo que ocorra sequência nas situações, afirmando a interpretação do leitor, seja por meio de falas, leitura de símbolos, figuras, entre outros aspectos fundamentais para a composição de uma história em quadrinhos.

Segundo Vergueiro (2020), as vinhetas determinam uma imagem fixa da história, especificando vários instantes de um ou mais fatos, devendo estar interligada conforme a sequência vivenciada pelos personagens. Sendo assim, as histórias em quadrinhos são diferentes da leitura de imagens que captam um instante único, expressando momentos em conjunto que atribuem ideias às ações realizadas pelos personagens da narrativa.

Para Luft (2020), a variação do tamanho das vinhetas é transformada de acordo com a necessidade dos autores em ressaltar melhor uma imagem e/ou ideia. Deste modo, os personagens passam a pertencer a história conforme sua importância, aparecendo com maior ou menor frequência nos quadrinhos.

Segundo Fogaça (2023), a construção da personalidade e relevância dos personagens para a história em quadrinhos cabe aos autores, determinando as características que engrandecem a imagem do personagem, proporcionando ao leitor a preferência ou não por suas aventuras, situação que humaniza a figura fictícia.

Portanto, as histórias em quadrinhos exigem uma fundamentação estética dos autores, diante da necessidade de instigar a curiosidade e atenção do leitor. Conforme ocorre a formação de histórias ricas em imagens coloridas e personagens próximos da realidade, que realizam ações naturais e expressam emoções, a veracidade de uma história em quadrinhos constrói-se na possibilidade de aprimoramento da imaginação do leitor, ampliando a procura e acesso por esse gênero textual.

Cirne (2020) afirma que a competência leitora se desenvolve no indivíduo a partir da comunicação e compreensão das linguagens verbais e não-verbais, cabendo aos valores estéticos atribuídos à história em quadrinhos a iniciação pelo interesse da leitura, a partir da interpretação de imagens, seguindo para a oportunidade de entendimento das falas e sentimentos dos personagens, possíveis a partir da alfabetização do sujeito.

De acordo com Coelho (2021), a história pode ser aproximada à realidade do leitor diante da necessidade do conhecimento prévio de que piratas vivem no mar durante parte significativa de suas vidas. A sátira está representada na ausência de mudança de vida do papagaio, após a aposentadoria, momento esperado pelo animal.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

A leitura e a escrita são muito referenciadas a partir do momento que a criança ingressa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a alfabetização não pode ser reduzida apenas ao estudo de letras e palavras, formando frases e textos, sua associação deve acontecer de maneira significativa às atividades do cotidiano da criança, como às linguagens da música, desenhos, brincadeiras, entre outras práticas pedagógicas voltadas ao ensino lúdico (CAMPELO, 2022).

Scarpa (2019) divide a alfabetização em dois momentos, com o primeiro conhecido como aprendizagem de natureza perceptual e motora, que caracteriza a capacidade de reconhecimento das letras, sílabas e palavras em diferentes fontes. Já no segundo momento, a aprendizagem tem natureza conceitual, com atividades planejadas intencionalmente, mediadas por práticas sociais de escrita, levando a criança a participar do recebimento de informações na forma contextualizada.

De acordo com Piccoli (2019), a alfabetização já foi entendida como a decodificação do sistema alfabético, levando muitos professores a acreditarem que, ao trabalhar este processo nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, o lúdico ficaria perdido e as crianças deixariam de brincar na idade certa, acarretando problemas posteriores devido à aceleração da aprendizagem na leitura e escrita, interpretadas como um processo limitado, sem diversão.

Segundo Scarpa (2019), este pensamento, porém, vem sendo substituído, permitindo à alfabetização o entendimento de um processo de igual acesso à aquisição da competência da língua escrita que não se reduz ao aprender a ler e escrever apenas no sentido de decodificar as grafias, mas se relaciona ao aprender a utilizar a leitura quando necessário, proporcionando às crianças a compreensão das palavras que completam sua realidade.

Campelo (2022) afirma que as crianças da atualidade estão em contato com o mundo das letras desde bem cedo, influenciadas pelos pais alfabetizados que praticam a leitura e escrita no ambiente familiar. Além disso, o contato com vídeos, embalagens, jogos, livros, revistas e encartes, direcionam a criança ao contato com as letras, mesmo em teclados de computadores e celulares, cada vez mais acessível na infância.

Ramos (2020) afirma que o senso comum que caracteriza as histórias em quadrinhos como atividades de entretenimento acaba substituído diante da percepção da potencialidade deste gênero, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem devido à ludicidade e dinâmica das histórias, chamando a atenção das crianças, quando trabalhado desde o processo de alfabetização, diante da amplitude de possibilidades de aprendizagem da criança, que envolve desde o interesse pelas figuras e personagens, até o desenvolvimento da capacidade de interpretação.

De acordo com Vergueiro (2020), as histórias em quadrinhos já foram vistas como passatempos, diante da apresentação de histórias superficiais, sem embasamento científico, com apontamentos que ofereciam ao leitor a fuga da realidade, sem permitir um enriquecimento cultural, histórico, político ou social.

Para Fogaça (2023), após mudanças na educação, passando a intencionar a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e ativos na sociedade, também à leitura determinou-se um valor fundamental para a aquisição do conhecimento, partindo da ideia de que quanto maior a capacidade de ler e interpretar, melhores as tomadas de decisão do indivíduo, diante da necessidade de defesa de uma opinião.

De acordo com Barbosa (2019), diante desta realidade, as histórias em quadrinhos passaram a assumir um papel de influenciadora da leitura, desde a infância, devido a riqueza de imagens e cores inseridos nos balões e vinhetas, além dos personagens que favorecem o desenvolvimento da capacidade imaginativa, estando cada vez mais próximos da realidade do leitor, com histórias que se assemelham ao contexto social do sujeito.

Mendonça (2020) afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas histórias em quadrinhos, os escritores conseguem expressar diferentes experiências e vivências, incentivando as crianças à experimentação ao oferecer ao leitor situações dinâmicas, significativas e contextualizadas, a partir de signos diversificados, cabendo ao professor observar as preferências de sua turma para que o trabalho seja realizado de maneira eficaz.

Para Vergueiro (2020), com a utilização de histórias em quadrinhos na sala de aula, o professor pode escolher diferentes assuntos para o trabalho com as crianças, contribuindo com a formação leitora dos indivíduos, além de iniciar o processo de alfabetização, que depende da curiosidade do sujeito, bem como a apresentação lúdica ao mundo das letras e palavras, situação facilmente desenvolvida com as histórias em quadrinhos.

Segundo Martins (2020), no processo de leitura das histórias em quadrinhos é possível identificar uma aproximação do nível alfabético e ortográfico, com a interpretação das crianças em suas hipóteses formuladas após ouvir uma narração ou ainda realizar sua leitura. As crianças tendem a imitar os registros das histórias e personagens de sua preferência, cabendo aos quadrinhos a função de despertar o interesse pela leitura, direcionando à iniciação da escrita, oportunizando eficácia ao processo de alfabetização.

De acordo com Rezende (2021), a alfabetização depen-

de, a princípio, da reescrita de uma criança acerca da história narrada, processo intenso, que exige muita paciência e dedicação dos professores nas escolas. Portanto, para alfabetização de uma criança faz-se necessária a assimilação de imagens, com aprendizagem inicial das vogais, seguindo para as sílabas simples e sílabas complexas e, então oportunizando a leitura de palavras, frases, parágrafos e histórias completas, representando assim um processo sólido de alfabetização.

Martins (2020) afirma que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser objetivo e claro no planejamento docente, valorizando-se o processo de construção do conhecimento, que incentiva a aprendizagem no tempo da criança, respeitando suas necessidades, a fim de que o sujeito descubra soluções para problemas que surgem, situação que contribui para que o professor observe melhor as formas de aprendizagem da criança, intervindo pedagogicamente de maneira mais precisa.

Para Barbosa (2019), as histórias em quadrinhos atraem a atenção das crianças, despertando o interesse pela leitura, prática esta responsável pelo desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo a aprimorar o desempenho das crianças em todas as disciplinas do currículo escolar. A partir da inserção dos quadrinhos à aprendizagem infantil, é possível perceber uma interação maior entre as palavras e as crianças que acabam ficando curiosas para saber o que encontrarão após determinada história.

Martins (2020) enfatiza que os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) ressaltam a necessidade de formação de leitores críticos, capazes de compreender e interagir com a leitura realizada, conseguindo entender as palavras, frases e diferentes tipos de linguagem. Neste contexto, durante a fase da alfabetização, as crianças em contato com histórias em quadrinhos, mesmo que não dominem a leitura e escrita dos códigos alfabéticos, realizam a leitura das imagens, associando as ações dos personagens às letras e metáforas visuais, expostas nos balões.

Passos (2019) afirma que as características lúdicas encontradas nas histórias em quadrinhos, representadas pelas cores e onomatopeias, por exemplo, favorecem o interesse pela aprendizagem da escrita, transformando-se em elemento atrativo para realização de atividades de alfabetização em sala de aula.

Mendonça (2020) afirma que o trabalho com as histórias em quadrinhos permite ao professor explorar diferentes metodologias de alfabetização com a criança, partindo do dinamismo e ludicidade propostos, com situações em que a imaginação inicia um espaço de interesse pela interpretação da linguagem verbal utilizada nas narrações.

Para Fogaça (2023), as crianças na alfabetização são estimuladas pela interpretação dos quadrinhos, especialmente quanto à grafia utilizada nos balões, que geralmente oferece a letra bastão ao leitor, utilizada na fase da infância escolar, cabendo ao professor a adoção da letra cursiva após a familiaridade da criança com a leitura e escrita.

Sendo assim, Passos (2019) ressalta que, além dos desenhos e imagens para caracterização da linguagem não-verbal, as histórias em quadrinhos enriquecem o conhecimento das letras, que formam palavras. Deste modo, para incentivo da alfabetização, o professor pode oferecer espaços em balões em branco para que a criança inicie suas narrativas, oportunizando a experimentação aos estudantes, que estarão direcionados à descoberta dos significados das letras.

Para Fogaça (2023) é fundamental colocar a criança em contato com toda riqueza literária infantil, estimulando o prazer em manusear as histórias em quadrinhos, pois quando ouve histórias, as habilidades da criança são desenvolvidas na linguagem oral, na interpretação, na imaginação, na fantasia e no interesse de descobrir o significado das letras, permitindo que a criança brinque com as palavras até ser capaz de compreendê-las e interpretá-las.

De acordo com Barbosa (2019), o professor precisa reconhecer a funcionalidade das histórias em quadrinhos como recurso metodológico na alfabetização, mediando a conquista das habilidades desconhecidas até o momento pela criança, além de proporcionar uma aprendizagem dinâmica, lúdica, significativa e contextualizada, direcionado à formação das crianças em leitores críticos, interessados em ler diferentes gêneros, textos e informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



De acordo com o referencial bibliográfico estudado, verificou-se que as histórias em quadrinhos representam um gênero apreciado pelo público infantil devido, principalmente, à diversificação linguística, que envolve desde a percepção da linguagem verbal até a não-verbal, com a proposta de trabalhar imagens, cores e diálogos, pertencentes à realidade do leitor.

Devido à estrutura dos quadrinhos, composto por falas divertidas, contextos atuais, imagens interativas e personagens interessantes, percebe-se que as histórias provocam um envolvimento significativo do leitor infantil, permitindo uma maior identificação com personagens e enredos, motivando a reprodução das falas, bem como a necessidade de entender as palavras para interpretação das histórias, diante da assimilação entre figuras e palavras, iniciando o processo de alfabetização das crianças.

Ao professor cabe a função de transformar o ambiente escolar em um espaço direcionado ao aprender, proporcionando à criança enxergar as histórias em quadrinhos como algo além do divertimento, mas uma ferramenta de aprendizagem, que permite a expressão e manifestação das opiniões das crianças, além de ofertar a aquisição do conhecimento.

Sendo assim, as histórias em quadrinhos contribuem de maneira eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a alfabetização diante da riqueza na linguagem verbal e não-verbal encontradas nas histórias. As crianças apresentam familiaridade com os quadrinhos quando chegam na fase escolar, situação que permite um interesse maior por parte do estudante, possibilitando a apropriação dos elementos que contemplam o processo de alfabetização.

Portanto, quando o professor assume o papel de leitor na alfabetização das crianças, desafiando seus estudantes à interpretação daquilo que foi narrado, a aprendizagem ocorre de maneira prazerosa, facilitando o domínio da criança pelas letras, signos e códigos, além de oportunizar a associação entre imagens e diálogos, atribuindo sentido às histórias. A partir da utilização dos quadrinhos como ferramenta didática para alfabetização, as crianças tendem ao interesse por entender as palavras e seus significados.

A aprendizagem, principalmente nos anos inicias do Ensino Fundamental, pode fluir de maneira prazerosa quando a alfabetização acontece relacionada aos processos de leitura lúdica, voltados à inserção das histórias em quadrinhos em sala de aula, que estimulam a imaginação e permitem a formação da criança em sujeito criativo, crítico, capaz de enfrentar seus medos e emoções ao associar as experiências do personagem à sua realização pessoal, além de favorecer que a criança esteja mais aberta à comunicação e socialização entre familiares, colegas e o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

BARBOSA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto. 2019.

CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à Formação de professores.** In: 25ª Reunião Anual da ANPED – Alfabetização, Leitura e Escrita, 2022. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/acess.doc. Acesso em 10 junho de 2025.

CIRNE, M. A **Explosão Criativa dos Quadrinhos**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2021.

FOGAÇA, A. G. **A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes.** Revista PEC, v.3, n.1, 2023. Disponível em: http://www.bomjesus.br/publicacoes/revista.pdf. Acesso em 10 junho de 2025.

LUFT, M. H. **A palavra é sua**. Língua Portuguesa. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2020.

MAGALHÃES, T.C. **Todos os textos**: **Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.** 9ª ed. São Paulo: Atual, 2020.

MARTINS, S. A. F. **Histórias em Quadrinhos: Um convite para a iniciação do leitor. In: I Simpósio Científico-Cultural.** Anais: UEMS, 2020. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/22582_10413.pdf. Acesso em 16 junho 2025.

MENDONÇA, M. R.S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2020. Disponível em: http://www.uel.br/eventos.pdf. Acesso em 10 junho de 2025.

PASSOS, L.A. **A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura.** Revista Lavras, v.05, n.11, 2019. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anais_uploads/11/1690.pdf. Acesso em 16 junho 2025.

PICCOLI, L. **Prática Pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**. 16ª ed. Porto Alegre: TOMO Editorial, 2019.

PIZARRO, M. V. A **história em quadrinhos como recurso didático no ensino de identificadores da alfabetização científica nas séries iniciais.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019, Florianópolis. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad.pdf. Acesso em 16 junho 2025.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

REZENDE, L.A. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências Teórico-Práticas. 9ª ed. Londrina: Eduel, 2021.

SCARPA, R. **Alfabetizar na Educação Infantil: Pode?** Revista Nova Escola, v.14, n.03, 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/publicacoes.pdf. Acesso em 16 junho 2025.

SILVA, G. F. **Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Educacao/Dissertacoes.pdf>. Acesso em 10 junho de 2025.

VERGUEIRO, W. A **linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária.** In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.



ECOFORDISMO: GESTÃO SUSTENTÁVEL NA LINHA DE MONTAGEM

MATHEUS ALVES

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

RENAN SILVA DE ARAÚJO

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

THICIANE SILVA DE SOUSA

Cursando o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, pela ETEC Gildo Marçal Bezerra Brandão – Perus - Centro Paula Souza (início em 2024, previsão de conclusão em 2026).

RODRIGO CARDOSO DE OLIVEIRA

Coautor: Professor e Orientador na área de Gestão e Negócios, mestre em Administração e responsável pelas disciplinas Projeto Integrador I e II.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo destaca a importância de preparar as novas gerações para um futuro mais sustentável, integrando conceitos de administração, sustentabilidade e reciclagem na educação. Para isso, foi criado um jogo educativo que une teoria e prática, permitindo aos participantes explorar temas como eficiência, coordenação e responsabilidade ambiental. Inspirado no fordismo, o jogo utiliza materiais recicláveis para reforçar a importância da reutilização e conscientizar sobre o impacto do lixo no Brasil, onde apenas 4% dos resíduos são reciclados. Na dinâmica do jogo, os participantes simulam uma linha de montagem, com um deles atuando como administrador. Essa experiência prática permite vivenciar princípios de gestão enquanto reflete sobre o ciclo de vida dos produtos e a urgência de repensar práticas de consumo e descarte. Uma pesquisa realizada com 80 alunos de diferentes cursos avaliou a experiência do jogo. Os resultados mostraram que a maioria entendeu o manual e o conceito do jogo, embora alguns tenham apontado dificuldades e sugestões de melhoria. A abordagem é fundamentada no legado de Henry Ford, que revolucionou a produção industrial ao introduzir práticas como a linha de montagem e salários mais altos, contribuindo para a democratização do consumo. O artigo conclui que iniciativas como o jogo são ferramentas poderosas para incentivar mudanças de comportamento, unindo aprendizado teórico e prático para promover um mundo mais justo e sustentável.

Palavras-chave: Fordismo; Sustentabilidade; Educação; Gestão; Reciclagem.

INTRODUÇÃO

No cenário atual de desafios ambientais e necessidade de uso responsável dos recursos, a educação desempenha um papel crucial em preparar as novas gerações para um futuro sustentável. Integrar conceitos de gestão, sustentabilidade e reciclagem nas práticas educativas é essencial para enfrentar essas complexidades com consciência e responsabilidade. Diante dessa necessidade, desenvolver abordagens inovadoras para o aprendizado se torna indispensável.

Por isso estamos oferecendo um jogo educativo que visa promover uma reflexão profunda sobre a sustentabilidade e a gestão administrativa. O objetivo é combinar aprendizado prático e envolvente com uma compreensão sólida dos princípios fundamentais da administração. Inspirado pela era do fordismo, um período marcado pela produção em massa e busca por eficiência, o jogo utiliza materiais recicláveis de forma central, reforçando a importância da reciclagem e da reutilização. Isso é particularmente relevante considerando que 96% dos resíduos no Brasil não são reaproveitados e acabam em aterros, lixões ou nas ruas (G1,2023).

O jogo simula uma linha de montagem onde cinco participantes trabalham juntos para montar um freio de mão. Somente um dos jogadores assume o papel de administrador e tem acesso ao manual do jogo, reproduzindo a dinâmica de gestão centralizada e a necessidade de coordenação eficiente. Essa estrutura permite experimentar conceitos como eficiência, otimização de processos e divisão do trabalho de maneira prática e crítica.

Explorar as decisões dentro do jogo e seus impactos desafia a refletir sobre o ciclo de vida dos produtos e a importância da sustentabilidade. O Brasil, por exemplo, é o 4º maior produtor de lixo plástico no mundo, com 11,3 milhões de toneladas por ano (WWF Brasil,2019), sendo que 2,3 milhões de toneladas de plástico têm alto risco de chegar ao mar anualmente (Folha de S.Paulo,2019). Esses dados sublinham a urgência de promover uma mudança de comportamento que valorize tanto a eficiência quanto a responsabilidade socioambiental.

Além disso, apesar de o Brasil reciclar 66,7% do papel produzido (CEMPRE, 2021), apenas 2,1% do total de resíduos coletados é reciclado (WWF Brasil,2019). Esses números ressaltam a importância de iniciativas que incentivem a reciclagem e a reutilização de materiais, como proponho com o jogo.

Combinando técnicas administrativas com uma forte ênfase na sustentabilidade, o jogo oferece uma experiência imersiva e educativa. Sirvo com este jogo como um convite à reflexão e ação, incentivando a aplicar esses conceitos no dia a dia e contribuir para um mundo mais justo e sustentável. Pois, com apenas 4% dos resíduos reciclados em 2022 (ABRELPE, 2023), há uma necessidade urgente de repensar as práticas e assumir um papel ativo na construção de um futuro mais responsável.

Objetivos do estudo: Explorar e analisar as principais ideias e práticas administrativas de Henry Ford, com o foco em gestão eficiente, inovação industrial e desenvolvimento organizacional, para aprofundar o conhecimento dos alunos do curso em Administração da ETEC de perus. Discutir conceitos fundamentais da administração introduzidos por Henry Ford. Analisar como a Ford revolucionou os processos industriais administrativos. Identificar as melhores práticas de gestão no método de Ford. Objetivo da Pesquisa: Avaliação dos estudantes sobre o estilo de jogo elaborado para a produção de um artigo. Hipóteses. H1: as opiniões sobre o jogo estariam de acordo com o planejado, trazendo ideias as quais achassem que traria melhora ao jogo. H2: as opiniões sobre o jogo estariam abaixo do esperado, trazendo críticas construtivas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tipo de Pesquisa: Estudo quantitativo Descritivo: Descreve as características de um fenômeno ou população. Amostra: Amostragem Estratificada: Fiz uma coletânea no total de 80 alunos, cerca de 30 alunos do curso de automação, 40 de administração e 10 do curso de automação PI.

O FORDISMO & ECOFORDISMO

Henry Ford foi um dos empresários e industriais mais importantes do século XX, amplamente reconhecido como o "pai" da produção em massa de automóveis (TIGRE, 2005). Sua principal contribuição para a indústria e a economia foi a criação do sistema de produção em linha de montagem, que evoluiu na época a fabricação em grande escala e impacta até hoje na economia e no trabalho industrial (SEHNEM, 2019).

Fordismo A expressão "Fordismo" refere-se ao sistema de produção em massa e ao modelo de gestão implantado por Henry Ford em sua fábrica de automóveis, a Ford Motor Company COSTA, 2000).

Esse sistema de produção baseava-se em três pilares fundamentais: Produção em Massa: Ford criou a linha de montagem, em que os veículos eram construídos em um processo contínuo e padronizado. (Womack, 2004) Cada trabalhador era responsável por um exercício específico e repetitivo, o que aumentava a eficiência e a agilidade de produção(MENDES).

A padronização dos produtos e processos reduzia os custos e aumentava a produção, permitindo que o Modelo T, um dos carros mais conhecidos da época, fosse produzido em mais quantidades a um preço acessível (CHIAVENATO, 2009).

Divisão do Trabalho: Inspirado pela teoria de Taylor, do "Taylorismo", Ford dividiu o trabalho em tarefas simples e específicas (ROLDÃO, 2010). Cada funcionário fazia uma função específica, não necessitando de habilidades altamente qualificadas (OLIVEIRA, 2009).

Isso também resultava em maior controle e monitoramento dos tempos e movimentos de cada funcionário, elevando a eficiência. Alta Salário, Baixo Custo: Outro elemento essencial do Fordismo foi a introdução de salários relativamente altos para os funcionários da Ford (MEDICI, 2010).

Em 1914, Ford anunciou que pagaria um salário diário de 5 dólares, quase o dobro da média da época. Essa política tinha dois objetivos: reduzir a rotatividade dos funcionários e garantir que os próprios trabalhadores pudessem comprar os automóveis que produziam, criando um mercado consumidor interno. Impacto Econômico e Social O modelo de produção de Ford não apenas revolucionou a indústria de automóveis, mas também exerceu uma profunda influência em outras indústrias e na economia em geral (TIGRE, 2005).

Alguns dos impactos mais notáveis incluem: Aumento da Produtividade: A linha de montagem ajudou a reduzir drasticamente o tempo necessário para montar um automóvel. Por exemplo, o tempo que era produzido um Modelo T caiu de 12 horas para cerca de 90 minutos (WOMACK, 2004). Isso resultou em uma capacidade de produzir muito maior e em uma redução significativa nos custos(VENÂNCIO, 2004). Cultura de Consumo em Massa: Ao colocar os automóveis a um preço mais acessível à classe média, Ford também desempenhou um papel importante na criação da cultura de consumo em massa (MAIS, 2018). O carro deixou de ser um artigo de pessoas "ricas" restrito a poucos para se tornar um produto de consumo de pessoas da classe média, disponível para grandes segmentos da população (GALHANONE, 2008).

Mudanças no Trabalho: O sistema de Ford transformou o trabalho industrial (OLIVEIRA, 2004). O trabalho repetitivo e especializado aumentou a eficiência dos funcionários, mas também gerou críticas sobre insensibilizar a alienação do trabalhador, que realizava tarefas monótonas e fragmentadas.

Legado e Influência O legado de Henry Ford vai além da indústria de automóveis (CATAFESTA, 2021) . Seu modelo de fabricação moldou a ampliação econômica global no século XX, influenciando desde as práticas de dirigir uma empresa até o planejamento urbano (CHIAVENATO; IDALBERTO, 2006).

A "fordização" das cidades americanas, com a expansão dos subúrbios e a dependência do carro, também teve uma importância cultural e ambiental duradoura. Além disso, sua visão sobre a criação de um mer-

cado consumidor amplo, através do aumento de salários e da redução dos custos da produção, influenciou muitas práticas de negócios e políticas econômicas ao longo dos tempos (TACHIZAWA, 2015).

A Revolução no Trabalho: Salários e Condições Laborais Uma das decisões mais importantes de Henry Ford foi a de introduzir o salário de 5 dólares por dia em 1914, um valor que era consideravelmente alto para a época (FORD, 2021).

Essa política foi executada não apenas para chamar a atenção e reter os melhores trabalhadores, mas também para reduzir o revezamento, aumentar a produtividade e criar um novo tipo de trabalhador-consumidor (WANZELLER, 2017). Ao pagar salários maiores, Ford garantiu que seus trabalhadores tivessem condições de comprar os carros que produziam, criando um ciclo decoroso de consumo e produção (VILHENA, 2016).

Além disso, Ford proporcionou a redução da jornada de trabalho para oito horas diárias, decretando novos padrões para a indústria em termos de equilíbrio entre vida profissional e pessoal (NUNES, 2004).

REVISÃO DE LITERATURA

Ecofordismo é aqui compreendido como a reinterpretação de princípios de eficiência produtiva, divisão de trabalho e padronização, agregando critérios de sustentabilidade ambiental e social em todo o ciclo de vida do produto. Na literatura de gestão, a integração entre produtividade e responsabilidade ambiental migrou de abordagens reativas (controle de fim de tubo) para estratégias preventivas (design para o meio ambiente, logística reversa, economia circular).

Estudos contemporâneos enfatizam que ganhos de eficiência podem coexistir com redução de impactos quando se consideram materiais de baixo impacto, processos limpos, educação do consumidor e mecanismos de governança que favoreçam transparência e participação. No campo educacional, jogos sérios e simulações têm demonstrado alto potencial de engajamento para aprendizagem ativa, permitindo que estudantes vivenciem trade-offs entre custos, qualidade e impactos ambientais, refletindo sobre escolhas de projeto, organização do trabalho e descarte responsável.

COLETA DE DADOS

Através de um formulário elaborado, os estudantes acessaram e responderam um total de 10 perguntas envolvendo a dinâmica, temática e conceito do jogo. Questionários: após a pesquisa tomamos como base as quatro primeiras perguntas do formulário: O participante conseguiu entender o manual? 2-O participante achou o jogo difícil? O Participante conseguiu entender o conceito do jogo? O que você melhoraria no jogo? Sob essa temática, ao terminar a pesquisa, observamos que: 82% dos estudantes na soma total dos cursos entenderam o manual e cerca de 39% não entenderam o manual do jogo Importante ressaltar que 24 dos 30 alunos de automação, relataram entender o manual e 32 alunos do 40 do curso de administração, entenderam o manual junto ao percentual de alunos do curso de administração do período integral.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado aos participantes após a conclusão do jogo. O objetivo do questionário foi avaliar a experiência dos participantes em relação ao entendimento do manual, à percepção de dificuldade do jogo e à compreensão do conceito central abordado. A pesquisa contou com a participação de alunos das áreas de administração e automação, proporcionando uma diversidade de perspectivas sobre o jogo. O jogo era baseado na ideia do **fordismo**, focando na divisão do trabalho e na busca por eficiência na produção, conceitos aplicados para criar desafios aos participantes.

Após a finalização do jogo, cada participante respondeu a um conjunto de perguntas, que permitiu coletar informações valiosas para entender como o conteúdo foi assimilado, identificar possíveis dificuldades e avaliar a eficácia do jogo como ferramenta de aprendizado. Os resultados obtidos a partir das respostas ajudaram a refinar e ajustar o jogo, garantindo que ele fosse mais acessível e eficaz para futuros usuários. Gráfico 1: você conseguiu entender o manual? Fonte: Próprio autor (2025) O gráfico acima apresenta os dados coletados referentes à compreensão do manual dos respondentes. Os dados mostram que 65,6% dos respondentes responderam ter compreendido o manual, ou quase de forma total, porém 31,3% dos

respondentes apenas parcialmente entenderam o conteúdo.

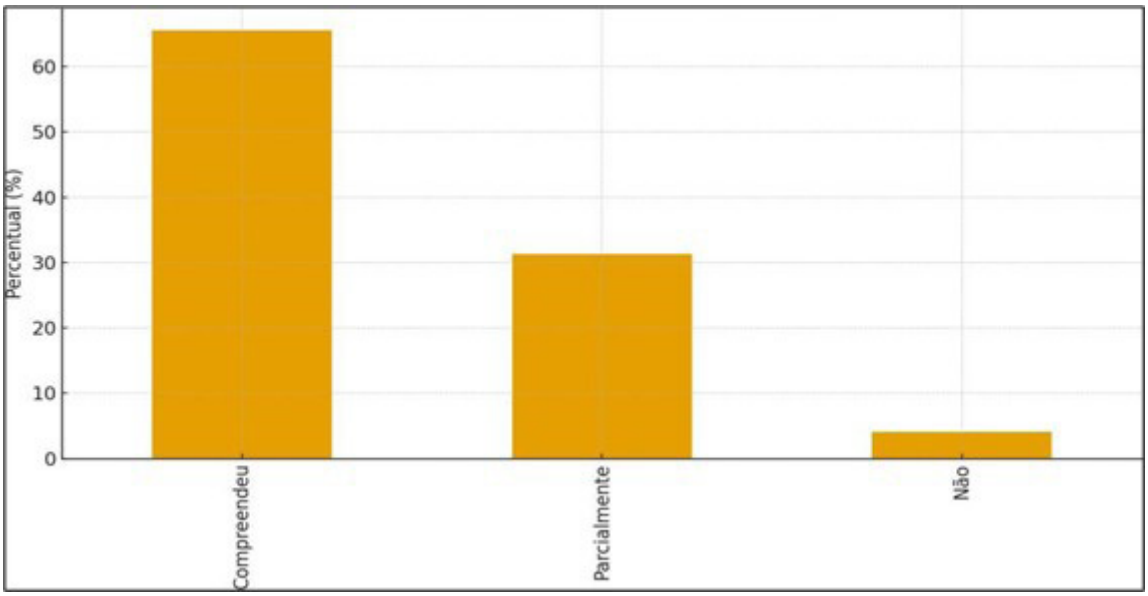
E apenas 4,1% responderam que não precisaram de nenhum esforço para perceber o que foi transmitido . Com base nessas informações, realizamos pequenos ajustes no manual para torná-lo mais claro e acessível. Gráfico 2: Você achou o jogo difícil? Fonte: próprio autor (2025). O gráfico acima apresenta os dados coletados sobre percepção de dificuldade das pessoas sobre o jogo. Os dados coletados indicam que 62,5% dos participantes responderam que não acharam o jogo difícil, indicando que a maioria achou o jogo acessível.

No entanto, ainda 21,9% não acharam o jogo legal mas moderadamente difícil e 15.6% classificaram o jogo como difícil. Sendo assim, esses resultados apresentam a percepção dos participantes que o jogo apresentou nível de dificuldade adequado e foi considerado acessível de jogar. Gráfico 3: Você conseguiu entender o conceito do jogo? Fonte: Próprio autor (2025) O gráfico acima apresenta os resultados da compreensão dos participantes sobre o conceito do jogo. Desta forma, 70,4% informou ter entendido o conceito do jogo claramente, o que indica que os participantes tinham uma boa compreensão da proposta geral. 7,4% disseram ter entendido o conceito parcialmente e 22,2% dos participantes disseram não ter entendido o conceito do jogo no absoluto sentido.

O jogo estava baseado em conceitos ligados ao fordismo, explorando temas como a divisão de tarefas e a eficiência na produção. Esses dados mostram que, embora a maior parte dos participantes tenha compreendido a ideia principal, ainda existe uma parte do público que enfrentou dificuldades para entender o conceito completo. Além das perguntas de múltipla escolha, o questionário também incluiu questões dissertativas, nas quais os participantes puderam apontar suas dificuldades de maneira mais objetiva. As respostas a essas perguntas revelaram que, em grande parte, as dificuldades estavam relacionadas ao manual de instrução, que foi mencionado repetidamente como um ponto de confusão.

Muitos participantes relataram que o manual não estava claro o suficiente, dificultando a compreensão das instruções e a execução das tarefas no jogo. Outras dificuldades apontadas envolvem a montagem do jogo, a comunicação entre os jogadores e o uso de materiais como os elásticos. As sugestões de melhoria também refletiram essas dificuldades, com muitos sugerindo uma melhora na clareza das instruções e na organização do manual. Essas respostas dissertativas ajudaram a identificar áreas específicas que precisavam de ajustes, permitindo que o jogo fosse mais acessível e intuitivo para os próximos participantes.

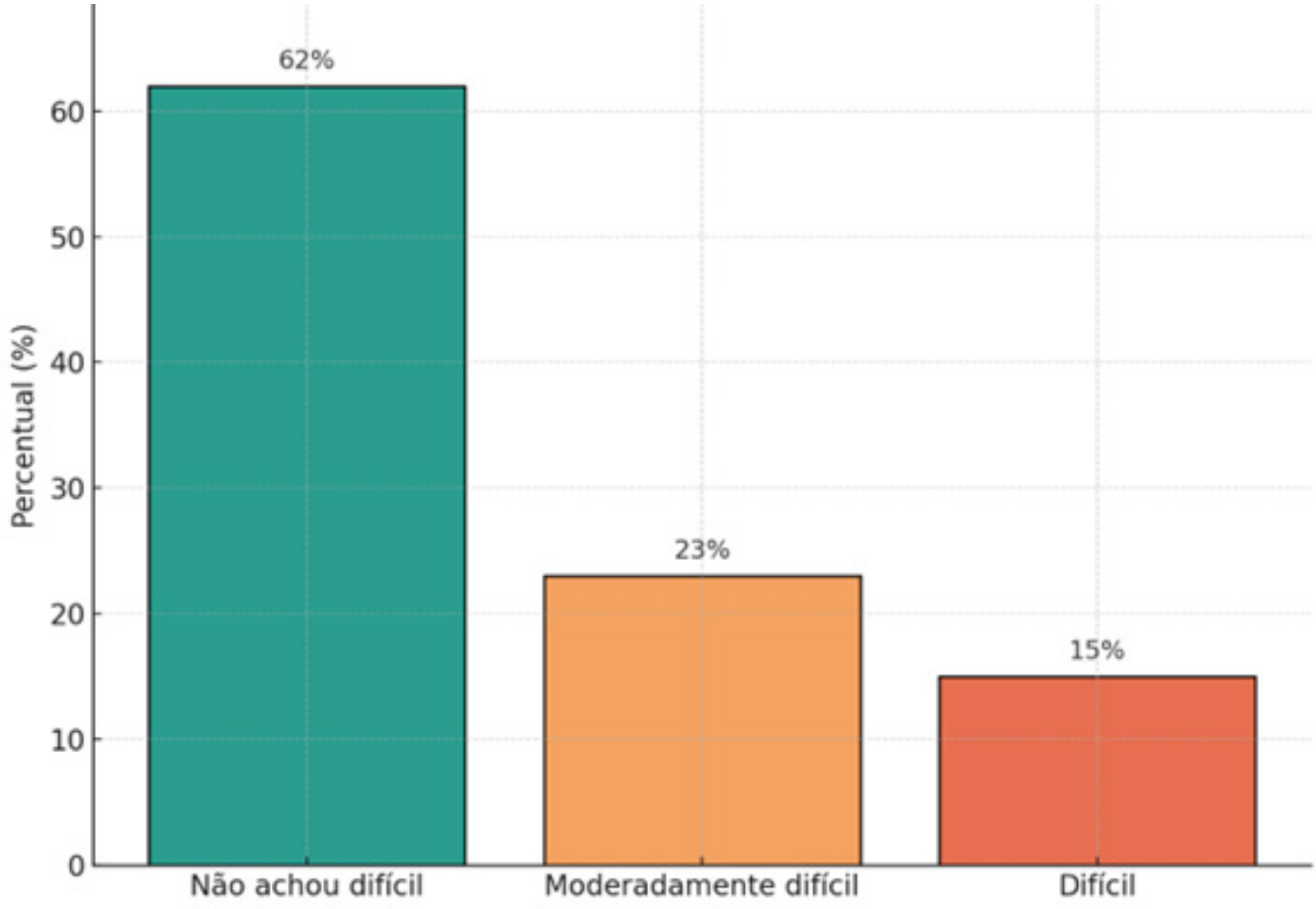
Gráfico 1: Entendimento do manual



Fonte – Próprio autor, 2025.

O gráfico 1 apresenta a percepção dos participantes em relação à clareza do manual utilizado na atividade. A maior parte dos respondentes (cerca de 65%) afirmou ter compreendido plenamente o conteúdo do manual. Outros 30% relataram que entenderam parcialmente, sinalizando que alguns trechos ou instruções podem ter causado dúvidas. Apenas 5% dos participantes afirmaram que não conseguiram entender o manual. Esses dados indicam que, embora a maioria tenha assimilado bem as orientações, há margem para melhorias na redação, estrutura ou linguagem do material, com o objetivo de torná-lo ainda mais acessível e eficaz para todos os perfis de participantes

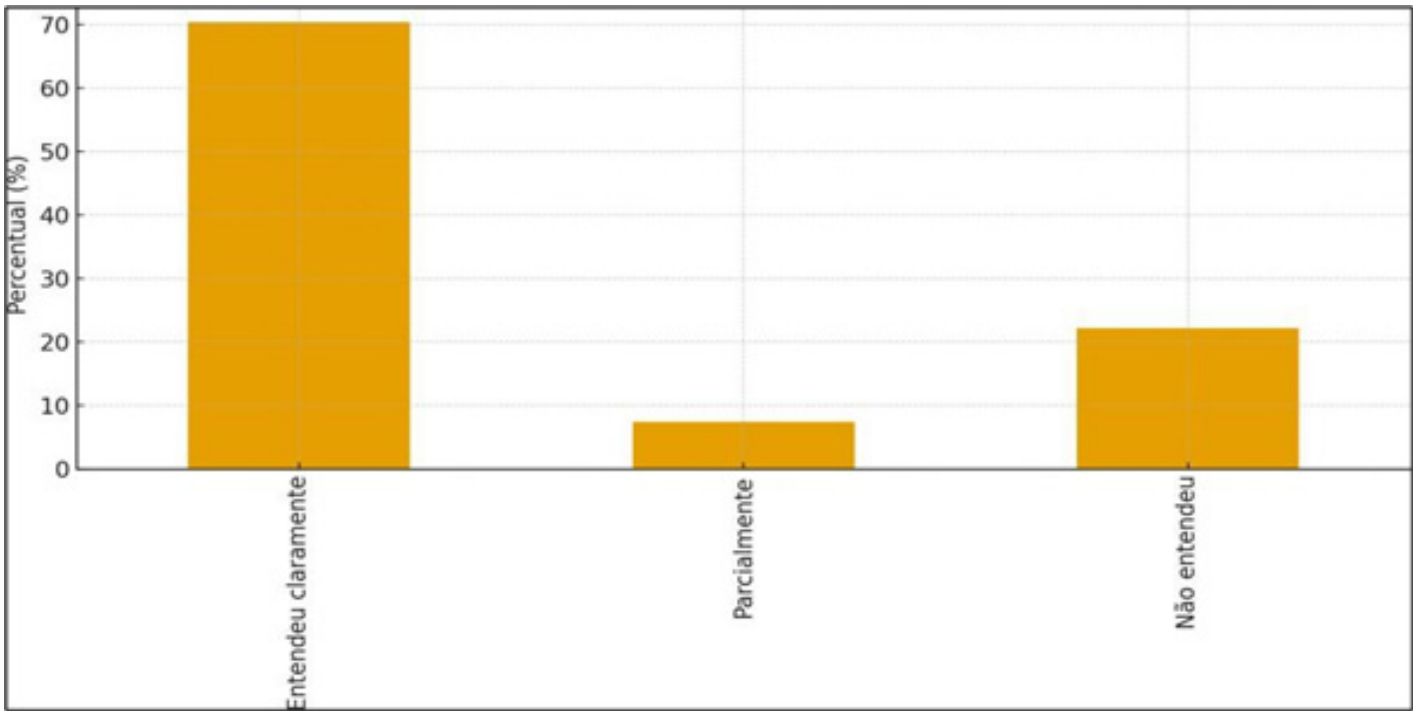
Gráfico 2: Dificuldade do jogo



Fonte – Próprio autor, 2025.

O gráfico 2 demonstra a percepção dos participantes quanto ao grau de dificuldade do jogo aplicado. A maioria expressiva (aproximadamente 62%) relatou que não achou o jogo difícil, o que pode indicar uma boa acessibilidade da atividade para o público-alvo. Cerca de 23% dos participantes classificaram o jogo como moderadamente difícil, sugerindo que, embora tenham encontrado desafios, consideraram a experiência equilibrada. Já 15% afirmaram ter achado o jogo difícil, o que pode estar relacionado à complexidade das regras ou à aplicação de conceitos específicos durante a dinâmica. Esses dados revelam que o jogo conseguiu atingir seu propósito pedagógico sem gerar rejeição significativa, mas também destacam a importância de manter um suporte claro (como tutoriais ou manuais) para garantir o engajamento de todos os perfis de participantes.

Gráfico 3: Compreensão do jogo.



Fonte: Próprio autor (2025).

O gráfico apresenta os níveis de compreensão dos participantes em relação ao conteúdo abordado. A maioria significativa (aproximadamente 70%) afirmou ter entendido claramente as informações. Por outro lado, cerca de 7% relataram ter compreendido apenas parcialmente, enquanto 22% dos participantes afirmaram que não entenderam o conteúdo. Esses dados sugerem que, apesar do bom índice de compreensão, ainda existe uma parcela relevante de participantes com dificuldades, o que pode indicar a necessidade de ajustes na comunicação, linguagem ou formato do material apresentado, especialmente se o público for diverso em níveis de conhecimentos prévios.

RESULTADOS

Este artigo explora os impactos da produção em massa e da linha de montagem, com base nas ideias de Henry Ford, no desenvolvimento de jogos educacionais. O objetivo é analisar como os princípios do Fordismo podem ser aplicados no contexto contemporâneo e identificar as limitações e vantagens desse modelo. Foram adotadas técnicas de produção em massa e especialização do trabalho, com reuniões semanais para coordenar as atividades e resolver conflitos.

Os resultados indicaram que, embora a produção em massa tenha aumentado a eficiência, a colaboração e a flexibilidade foram cruciais para superar desafios e melhorar a produção. As ideias de Henry Ford, como produção em massa, linha de montagem, especialização do trabalho, padronização, e a relação com os trabalhadores, inspiraram o desenvolvimento do jogo. A aplicação dessas ideias permitiu a fabricação eficiente de peças e a colaboração ativa da equipe, resultando em um projeto enriquecido pela diversidade e criatividade. Reuniões ajudaram a organizar tarefas, resolver conflitos e garantir um avanço integrado, superando desafios como atrasos de materiais. A experiência destacou a importância da adaptabilidade, criatividade e colaboração, além dos princípios do Fordismo, para alcançar resultados eficazes e um ambiente de trabalho motivador.

DISCUSSÃO

As ideias de Henry Ford, que incluem a produção em massa, a linha de montagem, a especialização do trabalho, a padronização, a automatização e a relação com os trabalhadores, serviram de inspiração. A produção em massa permitiu a fabricação de diversas peças simultaneamente, aumentando a

eficiência. A linha de montagem facilitou um processo mais rápido, enquanto a especialização de cada membro da equipe foi essencial para otimizar a montagem das peças. Durante o desenvolvimento do jogo, muitas ideias foram aplicadas, como a produção em massa e a linha de montagem para melhorar a eficiência. A especialização dos participantes foi crucial para a montagem.

Os membros da equipe demonstraram compreensão e colaboração, contribuindo com ideias valiosas que enriqueceram o jogo, resultando em diversidade e criatividade. Valorizou-se a escuta ativa, unindo sugestões e objetivos, fortalecendo o projeto. Reuniões semanais eram realizadas para discutir o desenvolvimento do jogo. Nessas reuniões, responsabilidades eram separadas, feedback era oferecido e conflitos resolvidos. As partes físicas do jogo eram organizadas para garantir a execução do projeto, permitindo um avanço eficiente e integrado.

Desafios, como o não encaixe das peças físicas e atrasos na entrega de materiais, foram enfrentados e superados. O material atrasado foi direcionado para um membro específico, permitindo que as demais partes da produção continuassem sem interrupções. Metas claras foram estabelecidas e, com esforço conjunto, a maioria delas foi cumprida. A pressão para atender às metas de produção motivou a busca por soluções inovadoras. O diálogo e a ação colaborativa permitiram a identificação e resolução rápida de problemas.

Quando um colega enfrentava dificuldades, a equipe oferecia apoio, aumentando a eficiência e agilidade da produção. O teste inicial do projeto foi iniciado a tempo, e todas as alterações necessárias foram implementadas antes do prazo final. Essa experiência ensinou sobre a importância da adaptabilidade e da criatividade em situações de pressão. Em vez de seguir rigidamente a teoria do Fordismo, que enfatiza a produção em massa e a especialização, uma prática mais dinâmica foi vivenciada, onde a colaboração e a flexibilidade foram fundamentais para o sucesso.

O contraste entre teoria e prática revelou que, embora métodos tradicionais tenham valor, a capacidade de se adaptar e inovar em resposta a desafios reais é crucial para alcançar resultados eficazes. Embora princípios do Fordismo, como a produção em massa e a especialização, tenham sido utilizados, a experiência demonstrou que a colaboração e a flexibilidade são igualmente cruciais para o sucesso.

Considerando a relevância do Fordismo nos dias atuais, a experiência sugere que, embora seus princípios possam ser aplicáveis em contextos modernos de produção, a dinâmica do trabalho contemporâneo exige uma abordagem mais holística. O equilíbrio entre eficiência e satisfação dos trabalhadores é fundamental, e a inclusão de práticas colaborativas pode enriquecer o processo produtivo, garantindo não apenas resultados eficazes, mas também um ambiente de trabalho mais motivador e engajador.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A simulação permitiu articular conceitos de administração, como especialização de tarefas e coordenação, com valores de sustentabilidade, como redução de resíduos e reaproveitamento de materiais. Em sala de aula, o jogo funciona como ponte entre teoria e prática, estimulando comunicação, planejamento e melhoria contínua. A análise de falhas (por exemplo, instruções pouco claras) torna-se oportunidade para redesign de processos e documentos, aproximando os estudantes de rotinas reais de gestão da qualidade.

LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS

Entre as limitações, destacam-se: (i) a amostra concentrada em cursos específicos; (ii) a ausência de análise estatística inferencial; (iii) a dependência de autorrelato. Pesquisas futuras podem: incorporar grupos-controle; avaliar retenção de aprendizagem ao longo do tempo; medir indicadores de sustentabilidade (redução real de resíduos) e comparar diferentes formatos de jogo e materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este artigo apresentou uma abordagem que combina conceitos clássicos de administração, como o Fordismo, com questões atuais, como sustentabilidade e reciclagem. O principal objetivo foi desenvolver um jogo educativo que ensinasse de forma prática temas importantes como eficiência, organização e uso responsável dos recursos. Ao utilizar materiais recicláveis e simular uma linha de montagem, o jogo mostrou como é possível aliar aprendizado teórico a uma experiência prática, incentivando a reflexão sobre a importância da gestão responsável e da preservação ambiental. A coleta de dados foi fundamental para avaliar o impacto do jogo e identificar melhorias.

Os questionários aplicados aos participantes revelaram que 65,6% entenderam bem o manual de instruções, embora 31,3% tenham tido alguma dificuldade, apontando a necessidade de torná-lo mais claro. Sobre a dificuldade do jogo, 62,5% dos participantes consideraram que ele era fácil ou moderado, enquanto 15,6% acharam difícil. Já em relação ao conceito do jogo, 70,4% relataram ter compreendido claramente a proposta, embora uma parte tenha demonstrado dificuldades em entender plenamente os objetivos. Esses dados ajudaram a ajustar o jogo para torná-lo mais acessível e eficiente, garantindo que ele possa atingir melhor os objetivos nas próximas aplicações.

Além de ensinar administração, o jogo promoveu uma conscientização importante sobre sustentabilidade. O Brasil enfrenta sérios desafios relacionados ao reaproveitamento de resíduos, já que 96% do lixo produzido no país não é reciclado. Utilizar materiais recicláveis no jogo não foi apenas uma escolha prática, mas também uma forma de conscientizar os participantes sobre o impacto do consumo e do descarte inadequado.

Dados como o fato de que apenas 2,1% dos resíduos coletados no Brasil são reciclados reforçam a necessidade de iniciativas como essa, que mostram como pequenas ações podem gerar impacto positivo no ambiente. O jogo também simulou o ambiente de uma linha de montagem, permitindo que os participantes experimentassem conceitos como divisão de tarefas, eficiência e trabalho em equipe.

A dinâmica incentivou a colaboração e a troca de ideias, mostrando que, mesmo em um modelo baseado na especialização, como o Fordismo, a criatividade e o trabalho coletivo são essenciais para superar desafios. Problemas encontrados, como dificuldades na montagem das peças e atrasos nos materiais, foram resolvidos com diálogo e ajustes, reforçando a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação em qualquer processo produtivo.

No campo educacional, o projeto demonstrou que é possível transformar conceitos complexos em experiências práticas que facilitam o aprendizado. Unir a teoria com a prática tornou o ensino mais acessível, ajudando os participantes a entenderem não só os fundamentos da administração, mas também a importância de conectar esses conhecimentos com questões sociais e ambientais.

Essa abordagem inovadora serviu para engajar os participantes e criar um espaço onde a criatividade, a reflexão e o aprendizado caminham juntos. Em resumo, o trabalho desenvolvido mostrou como conceitos clássicos de administração podem ser reinterpretados para se tornarem relevantes no contexto atual.

O jogo educativo não apenas cumpriu seu papel como ferramenta de ensino, mas também provocou reflexões importantes sobre como aplicar o que foi aprendido no dia a dia, tanto na vida profissional quanto pessoal. Essa experiência reforça que, com criatividade, inovação e trabalho em equipe, é possível transformar a educação em um meio de preparar indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo mais complexo, ajudando a construir um futuro mais sustentável e responsável.

REFERÊNCIAS



CATAFESTA, Manuela. **O legado de Henry Ford e sua influência na economia global** . São Paulo: Editora Econômica, 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 6.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

_____. Administração: teoria, processo e prática . São Paulo: Elsevier, 2014.

DA COSTA, Aquiles. **A Revolução Fordista e sua aplicação na indústria automobilística.** Porto Alegre: Sul Editores, 2000.

DE OLIVEIRA, Ana Cristina Salibe Baptistella. **Divisão do trabalho e seus impactos na produtividade.** Curitiba: Editora Acadêmica, 2012.

FORD, Henrique. **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Harper Collins Brasil, 2021.

GALHANONE, Renata. Co**nsumo de massa e indústria automobilística.** São Paulo: Atlas, 2008.

MAGRONE, Eduardo; TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Gestão do trabalho e produtividade: uma abordagem prática.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MAIS, Isabella. **A cultura do consumo em massa e seus impactos sociais.** Belo Horizonte: UFMG Editora, 2018.

MÉDICI, André Cezar; SILVA, Pedro Luiz Barros. **A economia do trabalho na era fordista.** Brasília: IPEA, 2010.

MENDES, Ricardo Alves; LEITE, Neiva. **Gestão da produção e otimização de processos industriais.** São Paulo: Pearson, 2013.

NUNES, Rinaldo. **A evolução das condições de trabalho no século XX**. São Paulo: Senac, 2004.

OLIVEIRA, Elisângela. **Transformações do trabalho na indústria automobilística.** São Paulo: Makron Livros, 2004.

ROLDÃO, Guilherme Salge. **Taylorismo e fordismo: impactos na organização do trabalho.** Florianópolis: UFSC Editora, 2009.

SEHNEM, Simone; CARLA, Susana. **Inovações na gestão industrial e seus impactos econômicos.** Porto Alegre: Bookman, 2019.

TACHIZAWA, Takeshi. **Gestão empresarial e os impactos do Fordismo no século XXI.** São Paulo: FGV, 2015.

TIGRE, Paulo. **Gestão da inovação: a economia do conhecimento no Brasil.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VENÂNCIO, Juliana Lima; VERA. **Eficiência industrial e novos métodos de produção.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VILHENA, Marília. **A relação entre evolução e consumo no modelo fordista.** São Paulo: Atlas, 2016.

WANZELLER, Ricardo. **Fordismo e suas aplicações no mercado atual.** Brasília: UnB Editora, 2017.

WOMACK, James P. **A máquina que mudou o mundo: o modelo Toyota de produção.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO

1) Você conseguiu entender o manual?

2) Você achou o jogo difícil?

3) Você conseguiu entender o conceito do jogo?

4) O que você melhoraria no jogo? (resposta aberta)



O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MEIRI DE CÁSSIA RAMOS

Graduada em Letras pela Faculdades Integradas São Camilo (1997); Especialista em Psicopedagogia pela FAI - Faculdades Associadas Ipiranga (1998); Graduação em Pedagogia pela UNIFAI (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNIFAI (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Mário Celestino.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Esta pesquisa pretende analisar a contribuição dos jogos pedagógicos no processo de construção da escrita infantil e o objetivo principal da mesma é saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança. Trata-se de um estudo para compreender como agir diante da dificuldade do aluno facilitando e contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem tornando-o mais significativo e prazeroso. Através desta pesquisa observar como a criança poderá aprimorar as suas habilidades e desenvolver estratégias no que diz respeito a forma de pensar sobre a escrita fazendo com que a mesma não se sinta pressionada aprendendo de uma forma mais lúdica. Os autores estudados apontam para situações que comprovam que os jogos podem ser explorados e usados para tornar a aprendizagem mais prazerosa, ressaltando assim, a importância das atividades lúdicas como rica fonte de aprendizagem no ambiente educacional.

Palavras-chave: Jogo; Criança; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é algo que deixa tanto as crianças quanto pais e professores ansiosos, pois requer muito trabalho e dependendo da forma que se aprende torna-se em alguns momentos cansativo e até mesmo penoso. Entretanto é uma etapa muito importante na vida acadêmica das crianças e a partir dessa observação surgiu a necessidade de estudar uma forma para que o aprendizado fosse algo mais prazeroso e significativo.

Sabendo que a criança aprende com facilidade e quanto mais significativo o aprendizado é para a mesma surgiu o presente tema de estudo.

Analisando as aprendizagens das crianças no processo de formalização da alfabetização, o jogo apresentou-se como um aliado que prende a atenção das mesmas e que é um recurso que gera aprendizado de uma forma tranquila e positiva.

A partir da observação surgiu o seguinte problema: Como os jogos podem contribuir para o avanço da criança nas hipóteses silábicas? A problemática relatada acima foi pensada, pois durante a docência da pesquisadora para a faixa etária de crianças no processo da construção da escrita, que ao ministrar as aulas se deparava com questões como por exemplo qual a melhor forma de intervir, mediar e ajudar a criança a avançar nas hipóteses silábicas ou como o aluno pode ser estimulado a pensar sobre a escrita sem que essa prática seja incômoda, foi observado que o lúdico contribuía para o desenvolvimento do aluno e que a prática efetiva dos jogos em sala de aula ajudava e estimulava o aluno, levando-o a pensar sobre a escrita de forma tranquila e descomprometida.

Esta pesquisa se torna relevante ao considerar a importância das atividades lúdicas como fundamental para a integração de todos dentro do processo educacional, e que se deve buscar caminhos que possam oferecer condições para que o desenvolvimento dos alunos aconteça, propondo atividades e revendo objetivos que produzam sentido para as crianças, em suas práticas reais.

Diante do problema descrito o objetivo geral da pesquisa foi saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança e os objetivos específicos foram: encontrar uma maneira de inserir os jogos pedagógicos na construção da alfabetização das crianças; investigar a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização; oferecer jogos para que o aluno avance na construção da escrita.

Após ter sido traçados esses objetivos a pesquisa prosseguiu com a incumbência de responder o objetivo geral podendo surgir assim uma forma de inovar e abranger mais ao ensino e a eficácia do processo de avanço e construção da escrita infantil.

A presente pesquisa foi feita a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema “O Papel dos jogos no processo de construção e desenvolvimento da escrita na educação infantil” buscando compreender e refletir acerca dos estudos feitos pelos autores que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, além da observação da prática de professores que inseriram os jogos nas aulas que estimulavam o processo de construção da escrita.

A revisão bibliográfica contribuiu com inúmeras referências teóricas que se encontrou e também contrasta as ideias entre autores que abordam um mesmo assunto com visões diferentes. Cada autor contribuiu abundantemente com a pesquisa, pois dentro de um mesmo assunto foi percebido olhares e percepções diferentes dentro de um mesmo tema e que pode ser percebido dentro das práticas docentes analisadas durante este trabalho. Por fim, nas considerações finais, as perguntas foram sanadas e os objetivos foram concretizados para o sucesso do trabalho.



O PAPEL DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma melhor compreensão da contribuição dos jogos na educação, faz-se necessário indicar os estudos dos pesquisadores da área. A seguir, serão apresentados os trabalhos que se constituem como base para compreensão dos estudos acerca da construção e avanço no processo de alfabetização utilizando recursos lúdicos, por aplicarem a teoria específica e fornecer ferramentas favoráveis a este tipo de investigação.

Brincar é um direito e uma necessidade das crianças, portanto é necessário que a mesma encontre no jogo em sala de aula meios para que ela aprenda brincando, pois a aprendizagem precisa atrair atenção e ser significativa. O jogo se bem empregado e direcionado pelo professor à sala cumprirá bem o objetivo.

A utilização dos jogos na Educação Infantil é de extrema importância, pois a criança aprende e a respeita regras, aprende a esperar a sua vez para jogar e constrói estratégias desenvolvendo assim o seu raciocínio

A ludicidade e a aprendizagem devem estar interligados nesta faixa etária, pois o jogo é por si só uma situação de aprendizagem. Sendo assim os jogos devem recriar e ensinar ao mesmo tempo.

Os jogos, sem dúvida são meios facilitadores de aprendizagem, pois através dos mesmos o aluno pode brincar naturalmente, testar hipóteses, e explorar a sua criatividade. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar. A criança volta ao jogo a maior parte do seu tempo. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no brincar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo já que o jogo simbólico está muito evidente na criança. Gilda Rizzo (2001) diz: “os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio à ação voluntária e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar”.

O objetivo central do jogo deve ser o de transmitir a criança que joga um conhecimento de forma lúdica, criativa e gratificante não perdendo o caráter significativo deixando assim de lado o sistema tradicional e formal de ensino.

Os jogos atividades práticas e estratégias metodológicas que auxiliam uma aprendizagem concreta é muito bem exemplificado pelos Parâmetros curriculares nacionais:

No jogo, mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginado, desenvolve- se o autoconhecimento – até onde se pode chegar – e o conhecimento dos outros – o que se pode esperar e em que circunstâncias. (...) Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas (BRASIL, 1997, p. 90).

As atividades lúdicas que acontecem por meios de jogos são essenciais, pois por meio dessas experiências a criança reflete e produz conhecimento.

É importante o uso da prática de jogos na escola como recurso pedagógico, pois através dela a criança será capaz de construir significados já que ainda não consegue realizar uma situação de aprendizagem formal.

A instituição educacional é um dos ambientes em que se desenvolve a ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem e o professor quando atua como mediador desse processo irá contribuir e auxiliar no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da criança.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste significado estão incluídos brinquedos, brincadeiras e jogos que por sua vez está relacionado com aquele que se diverte, brinca e joga.

Trataremos aqui mais especificamente sobre os jogos que além de serem lúdicos exercem uma função educativa na vida e no aprendizado das crianças.

Dentre vários estudiosos podemos destacar o que afirma Piaget sobre o jogo lúdico citado por (Wadsworth, 1984, p. 44),

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade (WADSWORTH, 1984, p. 44).

O jogo e o brincar despertam a curiosidade e o interesse da criança, o que contribui no processo de ensino aprendizagem e também age como um facilitador no projeto de estudo.

O brincar ganhou mais importância nos aspectos cognitivos, pois uma atividade lúdica passou a dar contribuições importantes na área de construção do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem e deixando de ser uma prática somente para diversão, mas gerando aprendizado de uma forma em que fosse significativo para a criança.

Essa estratégia deve ser usada no processo de construção do conhecimento da criança, já que no momento em que a criança tem contato com o lúdico ela encontra-se concentrada, participativa e envolvida.

O lúdico é um meio facilitador da alfabetização onde se torna possível alcançar inúmeras ações que possibilitam uma aprendizagem eficaz e envolvente, deve ser usado como um estímulo na construção do conhecimento sendo uma importante ferramenta no progresso pessoal e institucional.

O lúdico como recurso na aprendizagem é de extrema importância na prática pedagógica docente, pois traz benefícios em todo o processo. O docente precisa de cumprir um conteúdo, em alguns momentos maçante para a criança, quando ele insere o lúdico em suas atividades o mesmo percebe que o envolvimento é maior já que o brincar faz parte da infância do indivíduo.

Por este motivo existe uma relação muito próxima entre a educação e o jogo lúdico, já que além de contribuir na internalização dos conteúdos, o mesmo ajuda na identificação de habilidades das crianças e na cooperação com o outro,

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p.41).

Em suma, o lúdico favorece além da funcionalidade cognitiva situações que estimulam reações sociais, afetivas, culturais e morais.

OS JOGOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O jogo pedagógico pode ser entendido de várias maneiras diferentes como uma atividade em que participam uma ou mais pessoas, como uma estrutura em que os participantes precisam respeitar as regras e a vez de jogar e como o próprio material, ou seja, o jogo propriamente dito. Jull (2003) afirma que:

O jogo é um sistema formal baseado em regras com resultados variáveis ou quantificáveis onde diferentes resultados recebem diferentes valores, o jogador exerce um esforço para influenciar o resultado e ele sente-se ligado ao resultado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JULL, 2003, p.75).

Por ser uma atividade lúdica que desperta o interesse das crianças, o jogo pode ser um forte aliado para a aprendizagem dela, pois é algo que ela sente prazer em fazer. Durante o jogo, vários aspectos são trabalhados com a criança como, por exemplo, a necessidade de criar estratégia onde a mesma precisa “pensar” para avançar ou sair daquele estágio ou lugar.

Segundo Alves (2003:31) “Os brinquedos dão prazer, os brinquedos fazem pensar.” Quando as crianças compreendem as regras de um jogo ficam envolvidas e entusiasmadas fazendo com que ela aprenda brincando, pois se ela não entender a regra não terá como jogar.

O jogo permite que a criança crie formas de expressão, elabore hipóteses a respeito da vida e socialize com os demais. Segundo Vygotski (1994),

Para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade

da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas (VYGOTSKI (1994).

Além do entendimento das regras a criança precisa respeitá-las para que o objetivo seja cumprido, mas isso não é uma tarefa fácil, pois algumas crianças não esperam a vez de jogar e não aceitam perder quando o jogo precisa de um ganhador.

Com os jogos lúdicos a criança precisa enfrentar situações-problemas e a partir disso criar estratégias para resolver aquele problema. Em determinadas situações no cotidiano escolar a criança pode não se interessar em determinado conteúdo, neste momento cabe ao educador oferecer essas atividades lúdicas para que o educando desenvolva o desejo de pensar e assim compreender o conteúdo que o docente precisa ministrar (VYGOTSKY, 1994).

É importante que as escolas atentem para a importância dos jogos na construção do conhecimento da criança entendendo que elas devem aprender sim, mas de uma forma que seja significativa e que esteja de acordo com a sua linguagem. É no ambiente escolar que a criança passa aproximadamente um terço do seu dia e certamente os seus objetivos de aprendizagens devem ser cumpridos e as atividades lúdicas são importantes ferramentas para um aprendizado leve e feliz (VYGOTSKY, 1994).

O JOGO E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

A criança passa por alguns estágios durante o seu processo de construção da escrita. Emília Ferreiro define e exemplifica cada estágio a partir da observação das próprias crianças compreendido basicamente entre o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FRIEDMANN, 1996).

Na fase pré-silábica a criança escreve letras aleatoriamente ou utiliza as letras do seu próprio nome e em alguns casos usa alguns números e somente ela sabe que palavra escreveu. Dentro dessa fase podemos perceber algumas diferenças já que o aluno é um indivíduo único e como falado acima ele pode usar várias estratégias para escrever uma palavra como as letras do nome, pois são as que o mesmo possui mais contato ou também pode haver crianças que se arriscam um pouco mais e que utilizam várias letras do alfabeto não usando números, pois já percebem a diferença entre a letra e o número (FRIEDMANN, 1996).

Passada esta primeira etapa a criança entra na fase em que chamamos de silábica. Nessa fase a criança usa uma letra para cada sílaba fazendo ou não a correspondência com o som. Mas a mesma entende que é necessário utilizar uma letra para cada sílaba que vai escrever.

Em seguida a criança avança para a fase silábico-alfabética, nesse momento a criança supera a hipótese silábica e já percebe que ela necessita em alguns momentos de mais de uma letra para formar sílabas conseguindo combinar vogais e consoantes numa mesma palavra na tentativa de combinar os sons (DIDONET, 2001).

E por fim a criança entra na fase alfabética é nesse estágio que ela tem uma maior compreensão sobre a escrita e percebe que a mesma possui uma função social escrevendo as palavras corretamente, mas neste momento a criança não percebe a importância ortográfica, pois sua escrita é construída através do som que ela tem.

Para que as crianças avancem nesses estágios e avancem nas hipóteses os jogos tem um papel muito importante, pois ele funciona como um ajudador nesse processo existindo uma correlação muito importante entre eles, já que se a criança não for estimulada a avançar nessas hipóteses o processo de alfabetização pode ser mais demorado. A inserção dos jogos nesse processo é de suma importância, pois ele tem a função de promover situações em que o aluno perceba que não é daquela forma que se escreve uma palavra ou que ela iniciou um pensamento correto, mas que ainda falta algo para ela completar naquele jogo proposto pelo professor (DIDONET, 2001).

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO AVANÇO DAS HIPÓTESES SILÁBICAS

Vamos tratar agora sobre como os jogos pedagógicos ajudam no avanço das hipóteses silábicas. Como falado no tópico acima, as crianças passam por várias fases até compreender o processo de escrita. Contudo a criança só avançará para outras etapas em um tempo mais curto se elas forem estimuladas. Santos (2000, p. 37):

O jogo na escola ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a descobrir novas descobertas, desenvolve e enriquece. sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (SANTOS, 2000, p. 37).

Os jogos relacionados à escrita promovem situações em que a criança precisará criar estratégias e pensar como solucionar aquela situação. Um exemplo disso são os jogos de escrita com letras móveis, nesse jogo a criança precisará escrever utilizando-se das letras, uma palavra referente a figura. Nesse momento a criança deverá analisar, pois naquele jogo há uma quantidade de palavras para formar o nome daquela figura e independente do estágio que ela tiver esse jogo irá promover uma situação-problema e a levará a uma reflexão fazendo com que a criança pense e reconheça que falta algo para ela terminar aquele jogo (SANTOS, 2000).

Os educadores devem apresentar jogos para as crianças de uma forma que elas compreendam e internalizem o que está sendo ensinado. Como o jogo causa interesse nas crianças, as mesmas construíram conhecimentos que não serão esquecidos, já que aquela atividade foi significativa e interessante (SANTOS, 2000).

A atuação do professor como mediador da aprendizagem

Hoje em dia, com as mudanças que vêm acontecendo na área da educação, o papel do professor também tem sido repensado. Antes o professor era visto como um ser supremo que possuía todo o conhecimento e que somente ele tinha a autorização e o poder de transmiti-lo ao seu aluno sendo interpretado apenas como um mero transmissor de conhecimento (MORAES, 2006).

Esse pensamento acerca do papel do professor em determinados momentos podia poupar o crescimento do aluno em algumas situações, pois poderia de alguma forma paralisar o desenvolvimento do mesmo impedindo-o de expressar seu entendimento ou dúvida sobre o assunto estudado. Mas também poderia limitar a atuação do professor ou até mesmo inibir o crescimento de ambos já que não havia interação e entendimento mútuo das duas partes (MORAES, 2006).

Atualmente, com o entendimento que a criança é um ser pensante capaz de gradativamente construir o seu conhecimento, o educador assume um lugar diferente nesse processo e hoje entendemos que o professor atua como um mediador nesse caminho rumo à aprendizagem. Nesse sentido, precisamos, segundo Moraes (2006, p. 18),

[...] de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher são capazes de transcender e criar (MORAES, 2006).

Mediar significa estar no auxílio daquele aluno, ou seja, intermediando a criança e o conhecimento que a mesma está adquirindo com a finalidade de ajudá-lo a absorver e internalizar o objeto de estudo auxiliando-o a construir um significado.Cabe ao professor criar as situações no cotidiano escolar para que o aluno construa o seu conhecimento tendo sempre o cuidado e o olhar de estar promovendo situações desafiadoras para que o seu aluno avance em seu conhecimento dentro do esperado pela faixa etária que o professor leciona (MORAES, 2006).

O papel principal do professor que atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem é estimular o seu aluno para que ele desenvolva suas competências e habilidades.

O papel da escola no aprendizado do aluno

Juntamente com a mudança do professor na evolução da sua prática pedagógica, a escola passou por mudanças ao longo do tempo. Antigamente a escola era um ambiente, em que o aluno ia somente para aprender o conteúdo, sendo meramente uma instituição de cunho conteudista, passando hoje a ser vista como um lugar em que seus alunos devem se sentir bem e felizes para que o aprendizado aconteça (DIDONET, 2021).

O papel da escola é formar cidadãos, transmitir aos alunos conhecimentos que eles precisam para estudar e trabalhar neste mundo que está em constante evolução, entendendo que os mesmos são seres pensantes em constante evolução (DIDONET, 2021).

Se as mudanças nos alunos, professores e na sociedade forem respeitados na escola, certamente a instituição estará formando e respeitando os alunos e as mudanças que ocorrerão no decorrer dos anos.

Cabe à escola, proporcionar o ambiente e os meios para que o professor possa aprimorar e realizar a sua prática de forma que o objetivo de entender que o aluno é um ser pensante aconteça de forma efetiva na instituição (DIDONET, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tipo de Pesquisa

O procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento e aprofundamento desta pesquisa foi de cunho bibliográfico, enfatizando uma organização de ideias originados de artigos e monografias a respeito da contribuição do lúdico para aprendizagem das crianças da Educação Infantil em seus aspectos físicos motor, social e intelectual, ressaltando a importância dos pressupostos teóricos destas concepções e redescobrir valores como cuidar e o educar, para transformar o ambiente em que vive.

Aportes teórico-metodológicos dos trabalhos

Dentre os autores utilizados para embasar o projeto de pesquisa, que exercem uma grande importância diante do tema estão Rizzo (2001), Vygotsky (1994), Friedman (1996) e outros.

Principais procedimentos de análise e resultados

Foram realizadas pesquisas bibliográficas a respeito do tema, a leitura dos referenciais escolhidos que posteriormente embasou-se no artigo para compreender e fundamentar de modo adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao final dessa pesquisa é evidente que os jogos atuam como um facilitador no processo da construção da escrita infantil e que dessa forma as crianças aprendem de forma prazerosa e leve.

No contexto dos jogos a criança se torna capaz de elaborar suas hipóteses silábicas de forma lúdica e inocente, ou seja, sem a obrigação de realizar uma tarefa e mostrá-la ao professor. No lúdico a criança tem a oportunidade de expressar o seu pensamento da forma que ela mais aprecia e domina, isto é, brincando.

Para que a criança possa se expressar dessa maneira é necessário que o professor oportunize ao aluno um ambiente propício para a prática do lúdico. Em seguida criteriosamente elaborar jogos que agucem o interesse de seus alunos não esquecendo que os jogos devem cumprir o papel esperado que no caso desta pesquisa é o de ajudá-los na construção da escrita e consequentemente no avanço das hipóteses silábicas.

A escola também deve estar preparada para propiciar o ambiente lúdico e os jogos, já que o pensamento do docente deve estar alinhado ao da instituição para que a prática se torne significativa.

Com todos em um mesmo pensamento que é o de dar a oportunidade que a criança se desenvolva na área da construção da escrita e uma forma que traga prazer a ela, certamente os objetivos serão alcançados de forma eficiente.

REFERÊNCIAS



BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ENDERLE, Carmen. **Psicologia do Desenvolvimento.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1897.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil**.** São Paulo: Moderna, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. Rio de Janeiro: 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget foi professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo, pioneira, 1984.



A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

NADJANE NUNES BARBOSA ALENCAR DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2010); especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019) e especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2019). Atua como Professora dos anos iniciais na Escola Estadual Luigi Pirandello e professora de Educação Infantil no CEI Direta Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo buscou relacionar a importância da gestão escolar para a efetivação da inclusão nas escolas, abordando os desafios que persistem apesar dos avanços na discussão sobre os direitos dos estudantes. Com a promulgação de documentos legais que refletem a busca pela democracia no país, emerge no contexto da educação brasileira o conceito de gestão escolar, conceito que visa superar a visão limitada da administração educacional, reconhecendo a complexidade dos problemas e a necessidade de uma ação articulada para enfrentar os desafios cotidianos das escolas. O objetivo é contribuir para a reflexão sobre a importância do papel do gestor escolar na educação inclusiva. A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreensão do papel da liderança do gestor na transformação das práticas organizacionais, promovendo o debate sobre questões pedagógicas e engajando a comunidade escolar na superação dos obstáculos à inclusão. Para tanto, adotou-se como metodologia de revisão de literatura, que permitiu observar que a criação de ambientes educacionais mais acessíveis depende de práticas e ações conjuntas entre o gestor e os demais membros da comunidade escolar, a fim de identificar e reduzir as barreiras que comprometem a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Gestor Escolar; Educação Inclusiva; Participação.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva busca promover igualdade e eliminar discriminação, assegurando que todos os cidadãos tenham acesso e participação nas escolas, combatendo preconceitos e contribuindo para a redução das desigualdades, cabendo aos membros da escola atuarem para construir um ambiente que enfrenta desafios e desenvolve o potencial dos estudantes, alcançando os objetivos educacionais e proporcionando aprendizado, informação e conhecimento. Além disso, é fundamental que o ambiente escolar estimule a autoconfiança dos estudantes, permitindo que eles enfrentem as situações cotidianas de maneira criativa, crítica e transformadora, independentemente de suas deficiências (CARVALHO, 2024).

A gestão escolar representa um importante papel importante na implementação, acompanhamento e articulação das ações que garantem a inclusão no contexto escolar, a partir de intervenções pedagógicas e administrativas que assegurem o acesso, permanência e participação do estudante nas atividades escolares e serviços, bem como a garantia de uma educação inclusiva a partir de uma perspectiva democrática, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões (SENEDA, 2019).

Diante desta realidade, este estudo objetivou contribuir para a reflexão sobre a importância do papel do gestor escolar na educação inclusiva. Como objetivos específicos, destacam-se: compreender a inclusão no ambiente escolar; evidenciar as diferenças entre integração e inclusão escolar; identificar o papel do gestor escolar na educação inclusiva.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreensão do papel da liderança do gestor escolar na transformação das práticas organizacionais, a fim de envolver a comunidade escolar na superação das barreiras que surgirem durante o processo de inclusão e na elaboração de ações que centralizam a discussão sobre as diversidades e o direito de todos os cidadãos.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, embasada na análise de livros impressos, artigos e revistas publicadas em domínios públicos, a fim de contemplar os objetivos referentes à temática escolhida.



AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

A noção de gestão escolar foi incorporada pela sociedade contemporânea a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente, enfatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), em seu artigo 14, que aborda a gestão democrática como um princípio fundamental, destacando-a como um processo coletivo, participativo e dialogado (TESANI, 2020).

Neste contexto, o conceito de "gestão" abrange a ideia de ação, engajamento, participação, análise de situações, tomada de decisões e intervenções, sempre de maneira colaborativa. No campo educacional, a gestão passou por uma transformação conceitual, sendo entendida atualmente como o reconhecimento da participação dos indivíduos nas decisões e associada à democratização do processo pedagógico. Esse novo entendimento implica um compromisso coletivo voltado para a obtenção de resultados educacionais eficazes e significativos (CAPELLINI, 2018).

A gestão escolar, entendida como um processo político, transcende a simples tomada de decisões, sendo sustentada pelo diálogo, pela alteridade, pela construção coletiva de normas e pela criação de canais de comunicação, com o objetivo de expandir o acesso às informações para todos os envolvidos na escola (LOMBARDI, 2018).

De acordo com Falsarella (2018), o gestor escolar emprega suas habilidades para compartilhar decisões e coordenar o trabalho da equipe, com um foco central na aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto socioeconômico e cultural. Nessa perspectiva, o gestor, influenciado pelas dimensões política, ética, teórica e técnica, ou seja, pelos valores éticos, articula esses conhecimentos contextuais e aprimora progressivamente seu desempenho na escola.

A administração escolar refere-se à maneira como as instituições educacionais são gerenciadas e organizadas, com o propósito de promover melhorias na educação. Ao incorporar a democratização na gestão escolar, busca-se compartilhar o poder, aumentando a sensibilidade dos processos educativos às questões sociais e culturais. Dessa forma, a escola pode se transformar em uma fonte de diversas estratégias, tornando a educação mais avançada e promissora (ARAÚJO, 2019).

Capellini (2018) chama atenção para a relação profunda entre educação e democracia, pois ambas buscam promover uma vida melhor para todos, independentemente de cultura, gênero, raça ou crença. A democracia e educação são interdependentes, de modo que a democracia está fortalecida na educação, enquanto a educação é desenvolvida em um contexto democrático, com direcionamento realizado pelas lideranças, gestões e processos políticos.

De acordo com Luck (2009), a gestão democrática envolve a participação ativa da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, pais e funcionários, nas decisões e processos da escola, a partir de mecanismos direcionados à participação e consulta, promovida a transparência, além de se incentivar o trabalho coletivo e o diálogo aberto entre todos os envolvidos.

A educação deve ser um processo que envolve pessoas livres, conforme seu grau de maturidade e, para avançar na democratização, é essencial a participação de todos, pois isso permite criar uma estrutura educacional e restaurar o verdadeiro objetivo da gestão escolar, que é melhorar a educação para todos (PARO, 2020).

A verdadeira democracia escolar é concretizada quando toda a comunidade escolar está envolvida nos debates, discussões, reflexões, ações e decisões, contribuindo para o processo educativo e garantindo uma inclusão escolar autêntica. Portanto, não basta ter leis que regulamentem essa participação, mas se faz necessário que o gestor escolar implemente ações práticas para garantir a participação efetiva (LIMA, 2021).

Neste contexto, a gestão democrática do ensino regulamentada parcialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), determina que os sistemas de ensino devem definir normas específicas para a gestão democrática na educação básica. O artigo 12 da referida lei estabelece diretrizes para a gestão demo-

crática, que ressaltam a necessidade de colaboração integrada entre as escolas, as famílias e a comunidade. Essa abordagem concorda com os mecanismos legais para a criação de ações coletivas, sublinhando a importância da participação de todos no processo decisório, como na alocação de recursos e na garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, entre outros aspectos (SILVA, 2016).

> A gestão escolar na perspectiva democrática é uma abordagem não violenta que permite a todos contribuir para um Projeto Político Pedagógico de qualidade, promovendo uma participação comprometida e organizada. Nesse cenário, a gestão democrática rompe com paradigmas estabelecidos e introduz mudanças nas rotinas administrativas das escolas, fundamentando-se no processo decisório participativo. Para que essa prática seja efetiva, é fundamental que toda a equipe escolar e a comunidade estejam engajadas nos eventos escolares e nas decisões relacionadas às questões políticas educacionais da escola (LIMA, 2021).

Na concepção social que adota abordagens democráticas para a gestão e a tomada de decisões de forma coletiva e crítica, a organização escolar é construída pela comunidade escolar, que inclui pais, estudantes e professores, e as ações são planejadas para interagir intencionalmente com o contexto sociocultural e político da escola, de modo que a escola é interpretada a partir de uma realidade social subjetiva, construída em valores e práticas compartilhadas (SENEDA, 2019).

Deste modo, a gestão escolar emerge como uma orientação e liderança competentes, fundamentadas em princípios educacionais democráticos e serve como referencial teórico para a organização e direcionamento do trabalho educativo, alinhando-se às diretrizes e políticas educacionais públicas e visando à implementação das políticas educacionais e do Projeto Político Pedagógico das escolas.

No âmbito escolar, o diretor da unidade caracteriza-se como o sujeito responsável pela gestão educacional, considerando os diferentes elementos que compõem a realidade cotidiana de uma escola, conforme Luck:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.(LÜCK, 2006 apud SENEDA, 2019, p.54).

Sendo assim, a gestão escolar democrática, que visa uma educação inclusiva, fornece os meios, condições e recursos essenciais para o funcionamento da escola e para as atividades em sala de aula, além de incentivar o envolvimento dos membros da comunidade escolar por meio da participação, garantindo que todos os estudantes tenham uma aprendizagem efetiva.

Quando a gestão democrática é implementada corretamente, a instituição opera de maneira mais participativa, democrática e transparente. A contribuição da comunidade é essencial para a inovação de ideias, sendo possível construir um mundo mais humano e ético, que compreende as diversidades e a necessidade de respeito às diferenças, ensinando aos estudantes os verdadeiros valores da vida e a importância da inclusão. Portanto, é responsabilidade da gestão incorporar esses conceitos para que se formem pessoas mais justas e igualitárias nas escolas (LUCK, 2009).

GESTÃO PEDAGÓGICA

A gestão escolar deve ser compreendida e organizada a partir da interrelação entre as práticas e ações que envolvem o trabalho do gestor, fundamentais para assegurar a eficácia e a qualidade da educação oferecida. Neste contexto, evidencia-se a relevância das ações de uma gestão pedagógica, que centrada no processo de ensino e aprendizagem, busca garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. Para tanto, a gestão pedagógica depende de práticas embasadas no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades pedagógicas (HENGEMUHLE, 2020).

Sendo assim, a gestão pedagógica desempenha um importante papel na implementação de uma educação, efetivamente, inclusiva nas escolas. A gestão pedagógica deve estar centrada em práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, envolvendo

a atenção ao desenvolvimento e a implementação de um currículo acessível a todos, com as devidas adaptações necessárias para atender as especificidades dos estudantes com deficiência (TESANI, 2020).

Quando o gestor escolar assume as responsabilidades pedagógicas, assegura que o currículo e as práticas de ensino sejam adaptados e estejam acessíveis para atender às diversas necessidades e especificidades dos estudantes, envolvendo o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e dificuldades (LUCK, 2009).

Neste contexto, a personalização do ensino promove a inclusão, garantindo que cada estudante receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Além da adaptação curricular, a gestão pedagógica deve focar na formação contínua dos educadores, de modo que o gestor seja capaz de criar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional que permitam aos professores aprimorar suas habilidades e conhecimentos sobre práticas inclusivas, por meio de ações de troca entre docentes que abordam metodologias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula. A capacitação contínua dos educadores é fundamental para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas inclusivas (SENEDA, 2019).

Outro aspecto relevante da gestão pedagógica é a avaliação e o monitoramento das práticas educacionais, cabendo ao gestor estabelecer mecanismos para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas inclusivas e ajustar as abordagens conforme necessário, considerando métodos que inclui a coleta e análise de dados sobre o desempenho dos estudantes, a identificação de áreas que necessitam de melhorias e a realização de ajustes no currículo e nas práticas de ensino. Uma gestão pedagógica eficaz considera métodos de avaliação para reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e expressar conhecimento, além de oferecer o suporte pedagógico adequado aos estudantes (PARO, 2020).

Portanto, a gestão pedagógica vai além de técnicas e métodos, envolvendo a capacidade de compreender e analisar criticamente a realidade, exigindo a coordenação, orientação e estímulo para a busca de resultados de qualidade, com decisões tomadas de forma coletiva e foco nas relações sociais.

De acordo com Falsarella (2018), os termos organização, administração e gestão são empregados em processos organizacionais e possuem significados semelhantes: organizar significa dispor de maneira ordenada, articular as partes de um todo e fornecer as condições necessárias para a realização de uma ação; administrar refere-se ao ato de governar e implementar um conjunto de normas e funções. Neste contexto, a gestão administrativa envolve a organização e administração dos recursos materiais, financeiros e humanos da escola.

A capacidade de administração de uma gestão escolar administrativa é fundamental para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficaz para promover a inclusão dos estudantes, a fim de garantir a implementação de práticas inclusivas, como a adaptação de infraestrutura e aquisição de materiais para apoiar a inclusão e realizar avaliações contínuas das práticas e políticas inclusivas, ajustando-as quando necessário (PARO, 2020).

Neste contexto, a gestão administrativa é responsável pela alocação eficiente de recursos e na criação das condições necessárias para a inclusão. O gestor escolar deve garantir recursos adequados, tanto materiais quanto financeiros, para apoiar a educação inclusiva, incluindo a aquisição de tecnologias assistivas, adaptações na infraestrutura e a contratação de pessoal especializado. Além disso, uma gestão administrativa eficaz assegura a conformidade com regulamentações e políticas educacionais relacionadas à inclusão (ARAÚJO, 2019).

Na perspectiva inclusiva, a gestão administrativa deve também promover a criação de um ambiente escolar que acolha a diversidade e respeite as diferenças individuais, considerando a necessidade de implementação de políticas e práticas que fomentem a participação ativa de todos os estudantes e a redução de barreiras que possam impedir a inclusão plena (HENGEMUHLE, 2020).

O gestor deve trabalhar para integrar práticas inclusivas em todos os aspectos da administração escolar, desde a contratação de pessoal até a adaptação das instalações e a oferta de serviços de apoio. A administração eficaz e inclusiva é a base para uma escola com oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de forma equitativa (RODRIGUES, 2021).

GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO, CULTURA, CLIMA E COTIDIANO ESCOLAR

Uma gestão escolar organizada, que promove a cultura inclusiva e clima escolar que promove uma cultura de respeito e valorização da diversidade, deve criar um ambiente seguro e acolhedor onde todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados, implementando práticas diárias que reforcem os valores inclusivos, desde a rotina das aulas até as atividades extracurriculares. É importante fomentar uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar (LUCK, 2009).

A gestão escolar é responsável por garantir que a escola funcione de forma eficaz e inclusiva, de acordo com o planejamento, a coordenação e a supervisão das atividades escolares, assegurando que os recursos sejam utilizados de maneira a promover a igualdade e a inclusão. Para ser eficaz, a gestão deve adotar práticas que respeitem e valorizem a diversidade, criando um ambiente onde todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, exigindo uma visão clara de políticas inclusivas e estratégias que incentivem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar (FALSARELLA, 2018).

Para uma educação ser, de fato, inclusiva, a cultura escolar precisa estar embasada em valores, crenças e práticas que definem o ambiente educacional, ou seja, uma cultura inclusiva, que promove o respeito e a valorização das diferenças, permite a aceitação e o entendimento mútuo entre estudantes, professores e funcionários, proporcionando a construção de uma escola inclusiva. A cultura escolar, portanto, precisa ser baseada em princípios de justiça social e igualdade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e que as necessidades de todos os estudantes sejam atendidas (TESANI, 2020).

Uma cultura inclusiva contribui para um clima positivo e acolhedor, em que cada indivíduo consegue sentir-se integrado à comunidade escolar. O clima escolar refere-se ao ambiente emocional e social predominante na escola, influenciado pelas interações entre os membros da comunidade escolar. Um clima positivo é essencial para o bem-estar dos alunos e para o sucesso acadêmico (ARAÚJO, 2019).

Dentro de uma abordagem inclusiva, o clima escolar deve ser caracterizado por um ambiente seguro e respeitoso, em que a diversidade é celebrada e as práticas discriminatórias são ativamente combatidas, promovendo a empatia, a colaboração e o suporte mútuo, enriquecendo a experiência educacional para todos os estudantes (SILVA, 2016).

Sendo assim, o cotidiano escolar deve ser organizado a fim de refletir os valores inclusivos da instituição, situação que envolve desde a adaptação de currículos e metodologias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem, até a implementação de práticas que garantam a participação plena de todos os estudantes nas atividades escolares. A inclusão deve estar presente em todos os aspectos do cotidiano escolar, desde a disposição física do espaço até as interações entre professores e estudantes (HENGEMUHLE, 2020).

Portanto, a educação inclusiva na gestão escolar exige um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores, para entenderem e aplicarem práticas inclusivas. A inclusão é um processo dinâmico que demanda constante reflexão, adaptação e aprimoramento, garantindo que a cada estudante seja oportunizado o alcance pleno do potencial e habilidades, a partir de em um ambiente educacional que valoriza e apoia a diversidade (LUCK, 2009).

O Projeto Político Pedagógico orienta a gestão da escola por meio de uma ação coletiva e caracteriza-se como um processo que envolve a definição da política educacional da instituição e seus projetos pedagógicos, contando com a participação e opinião da comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita a autonomia escolar, representando um elemento prático que

conferem às unidades escolares independência para estabelecer suas metas e direções, contando com a participação de toda a equipe envolvida no processo de ensino-aprendizagem (LUCK, 2009).

Tanto a autonomia quanto a democratização no ambiente escolar fazem parte do processo pedagógico e envolvem a definição dos objetivos e a organização da escola. Neste contexto, a elaboração do Projeto Político Pedagógico objetiva garantir a eficácia da escola ao refletir sobre as abordagens de ensino e as formas de aprendizagem dos estudantes, incluindo a determinação do conteúdo e da metodologia de ensino, as formas de avaliação, os valores transmitidos e os compromissos com a educação dos estudantes.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que, em seu artigo 12, inciso I, destaca a importância de respeitar as normas do sistema de ensino ao criar e executar a proposta pedagógica. Para que seja eficaz, as escolas precisam definir claramente seu papel social, cultural e educacional, sendo um esforço colaborativo de toda a equipe pedagógica, envolvendo uma análise das práticas de aprendizagem, diretrizes escolares, documentos de suporte à educação, métodos de avaliação e inclusão de alunos, entre outros aspectos (HENGEMUHLE, 2020).

O gestor escolar é responsável pela coordenação e implementação do Projeto Político Pedagógico e, após analisar as dificuldades da unidade escolar, o gestor deve organizar as metodologias, o currículo, os aspectos da prática escolar e os métodos de avaliação, a fim de promover o progresso da instituição e melhorar a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem (SILVA, 2016).

O Projeto Político Pedagógico é o documento que direciona as práticas e políticas de uma escola e, no contexto da inclusão, permite ao gestor escolar garantir o compromisso da unidade com a educação inclusiva. Para tanto, faz-se necessário definir objetivos claros voltados para a inclusão, elaborar estratégias eficazes para atender às especificidades dos estudantes e realizar avaliações contínuas do progresso. Além disso, o Projeto Político Pedagógico deve ser revisado periodicamente para assegurar que continue a atender às demandas de um ambiente educacional diversificado e inclusivo (LUCK, 2009).

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não ocorre apenas por decretos e diretrizes, mas é construída dentro das escolas por todos os envolvidos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a coletividade, mobilizações, discussões e ações desenvolvidas pela comunidade escolar como um todo (BOAVENTURA, 2018).

Sendo assim, as escolas que propõe uma educação inclusiva devem apresentar componentes discursivos, organizacionais, operacionais e institucionais, defendendo a escolha pela vertente que melhor atender as especificidades de seus estudantes, por meio da formação de equipes especializadas, com alianças entre pessoas de áreas diferentes de modo que o ambiente de aprendizagem seja pleno e atenda às diferentes necessidades dos alunos (LOMBARDI, 2018).

As políticas sociais e a legislação que defendem a educação inclusiva devem ser formuladas de maneira adequada, a fim de que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem alcance a participação na sociedade integralmente pelas pessoas com e sem deficiência.

Quando o processo da educação inclusiva está orientado pelos princípios dos direitos humanos e por uma proposta pedagógica que visa à aprendizagem construtiva e participativa na organização do sistema educacional, as políticas especiais voltadas aos alunos com deficiência seguem um modelo que condenam a segregação e a integração, enfatizando a inclusão como principal representante do sistema educacional inovador, superando as ideias ultrapassadas de que os alunos deficientes deveriam ser separados conforme suas necessidades, sem interação com outros alunos, criando um ambiente de desvantagens posteriores à vida pessoal e profissional dos deficientes (RODRIGUES, 2021).

Quando a escola está empenhada na eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a inclusão dos deficientes, tanto a comunidade escolar quanto as famílias auxiliarão na construção do processo de en-

sino-aprendizagem a fim de garantir um planejamento participativo, assim como a troca de experiências que enriqueceram o desenvolvimento pedagógico, social e psicológico a fim de garantir a inclusão educacional, a partir da compreensão de que o ensino precisa de apoio, recursos didáticos, metodologias inovadoras, propostas curriculares e avaliações que visem o benefício de todos os alunos em sala de aula, independente se o discente apresente ou não deficiências (BOAVENTURA, 2018).

A gestão escolar, neste contexto, contribuiu de forma significativa com a inclusão dos estudantes deficientes na educação regular de modo a elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam a intervenção na exclusão social e educacional dos estudantes (SILVA, 2016).

O movimento de gestão na educação reconhece a necessidade de adotar mudanças estruturais e procedimentais, bem como estabelecer a conexão entre gestores escolares e a educação inclusiva, ressaltando que a adoção dessa abordagem requer mudanças substanciais tanto nos sistemas de ensino quanto nas instituições escolares (LOMBARDI, 2018).

Os gestores escolares desempenham um papel importante no processo de inclusão escolar, sendo responsáveis por liderar e garantir a estabilidade do sistema. As transformações necessárias para a criação de uma escola inclusiva envolve múltiplos níveis do sistema administrativo, como secretarias de educação, organização das escolas e métodos didáticos em sala de aula (ARAUJO, 2019).

Boaventura (2019) afirma que, para transformar uma escola em inclusiva, inicialmente, faz-se necessário formar uma comunidade inclusiva, que envolve o planejamento e o desenvolvimento curricular. Na sequência, deve-se preparar a equipe para trabalhar de forma colaborativa e compartilhar seus conhecimentos, com o objetivo de criar um programa de equipe em constante evolução. Por fim, é importante criar canais de comunicação entre a comunidade e a escola, a fim de que seja possível elaborar diferentes reflexões sobre a prática desenvolvida.

Deste modo, no contexto educacional, o diretor representa o gestor capaz de atender às necessidades de professores, estudantes e administradores, promovendo um ambiente que seja tanto produtivo quanto acolhedor, buscando o alcance dos objetivos da escola.

O papel do diretor escolar, como representante da gestão da unidade, é fundamental para implementar as mudanças necessárias em todos os níveis do sistema (na administração, organização, no contexto pedagógico e no clima escolar) e consiste principalmente em facilitar o processo. A mudança não pode ser imposta, mas reconhecida e enfrentada, cabendo ao diretor apoiar e direcionar a equipe, incentivando a adoção de novos comportamentos e esforços em direção à inclusão (SENEDA, 2019).

Carvalho (2024) aponta alguns caminhos para a construção de uma escola inclusiva, incluindo a valorização dos professores, o aprimoramento das escolas e do corpo docente, a utilização de professores especializados, o trabalho em equipe e a realização de adaptações curriculares.

Sendo assim, o apoio à educação não é uma responsabilidade exclusiva dos gestores, pois toda a comunidade escolar representa um papel importante nas ações da unidade, especialmente na efetivação de práticas inclusivas. A colaboração do professor com a equipe de gestão escolar faz-se necessária para efetivar a adaptação da escola e garantir uma educação inclusiva (ARAÚJO, 2019).

Paro (2020) destaca que a proposta de educação inclusiva representa um desafio considerável para a função do diretor escolar e está além de simplesmente aplicar técnicas padronizadas ou seguir uma hierarquia definida. O gestor escolar precisa demonstrar grande versatilidade, atuando com autonomia e desenvolvendo planos de intervenção ajustados a diferentes situações.

Para promover a educação inclusiva, é importante criar um ambiente organizacional que estimule o aprendizado e a cultura, permitindo que os estudantes adquiram conhecimentos técnicos, éticos, políticos e humanos, e desenvolvam sua autonomia e emancipação. Além disso, faz-se necessário compreender que uma escola inclusiva não se resume na simples remoção de barreiras arquitetônicas, sendo importante revisar o currículo para assegurar que todos os estudantes tenham pleno acesso ao apren-

dizado e ao desenvolvimento (TESANI, 2020).

A escola inclusiva depende de mudanças nas políticas públicas educacionais, exigindo esforços coletivos, bem como uma gestão escolar que valorize processos democráticos e participativos no cotidiano. É necessário promover uma mudança social e educacional, substituindo práticas individualistas por ações coletivas, cabendo à gestão escolar a facilitação da inclusão, criando oportunidades e promovendo a troca de experiências importantes, além de fomentar uma gestão democrática e participativa, dentro das suas possibilidades e conforme o contexto da comunidade (CARVALHO, 2024).

Luck (2009) afirma que é responsabilidade da gestão escolares adotar as medidas administrativas necessárias para a implementação de projetos de educação inclusiva, bem como incluir ações pedagógicas na rotina da gestão, a fim de participar da organização das reuniões pedagógicas, promover iniciativas para garantir a acessibilidade universal e realizar adaptações que permitem o acesso do estudante ao currículo. A educação inclusiva exige o envolvimento de toda a instituição e um alinhamento eficaz entre informações, recursos e adaptações nas esferas federal, estadual e municipal.

Sendo assim, para que a educação inclusiva seja concretizada nas escolas, faz-se essencial que a equipe escolar adote medidas administrativas e pedagógicas adequadas, sustentadas por uma decisão política voltada para um sistema educacional inclusivo. A eficácia da educação aumentará a partir da promoção do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos, garantindo sua autonomia e independência (SILVA, 2016).

A competência para a gestão inclusiva só pode ser desenvolvida por meio de uma prática contínua, reflexiva e colaborativa. A educação inclusiva é resultado do compromisso com a educação de todos os estudantes e com toda a escola, de modo que sua implementação exige o envolvimento de toda a instituição A gestão escolar deve ser entendida como um processo político que transcende a simples tomada de decisões, envolvendo diálogo, construção coletiva de normas e criação de canais de comunicação para expandir o acesso às informações (ARAÚJO, 2019).

Uma escola inclusiva tem, na liderança, gestor democrático que deve estar atento a práticas que aprimoram a qualidade da educação, refletindo constantemente sobre suas ações e avaliando o alinhamento da escola com seus objetivos. A verdadeira prática inclusiva depende de ações democráticas, lideradas por gestores que compreendem e ouvem sua comunidade, integrando os diversos setores que compõem o ambiente educacional (FALSARELLA, 2018).

No ambiente escolar, as atividades devem ser conduzidas de maneira reflexiva e organizada para envolver o processo educacional de forma consciente e responsável. Para que uma gestão seja inclusiva, democrática e participativa, o diretor deve reconhecer que não pode alcançar resultados positivos sozinho. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da valorização da equipe, cuja motivação transforma momentos coletivos em interação produtiva, promovendo um progresso educacional eficaz e de alta qualidade (LIMA, 2021).

A liderança do diretor é fundamental para garantir que o processo coletivo se desenvolva de maneira respeitosa, responsável e dialética entre educadores, estudantes e administradores. Um diretor com perfil inclusivo assegura o acesso e a permanência dos estudantes, diagnosticando a situação da escola e propondo melhorias no processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escola é um sistema complexo fundamentado em modelos que definem sua função social, desempenhando um importante papel na concepção e aquisição do conhecimento, na socialização e na formação da cidadania. Para cumprir sua função social de forma efetiva, os gestores escolares devem ser capazes de proporcionar um ambiente acolhedor que garanta acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os estudantes, assegurando os direitos universais.

O principal desafio enfrentado pelo gestor escolar é a elaboração de estratégias instrucionais que atendam às diversas necessidades e contextos de aprendizagem. A inclusão deve ser abordada de forma multifacetada, cabendo ao gestor escolar adotar uma abordagem que valorize a diversidade e utilize sua liderança para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O gestor desempenha um papel fundamental na implementação e manutenção de uma educação inclusiva, coordenando áreas de gestão interdependentes e essenciais para criar um ambiente acolhedor e eficaz para todos os estudantes.

A gestão escolar deve ser orientada pela perspectiva da inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, é fundamental garantir que a escola disponha de recursos materiais e humanos adequados para atender às especificidades de cada estudante.

O gestor escolar, portanto, é um elemento essencial na promoção da inclusão, considerando a relevância de sua atuação em diferentes áreas da gestão escolar, desde a abordagem da educação inclusiva até a adoção de práticas de gestão democrática e participativa.

O gestor deve assegurar que todos os aspectos da gestão escolar estejam alinhados com os princípios da inclusão e da gestão pedagógica, que envolvem a adaptação dos métodos de ensino para atender às especificidades dos estudantes, garantindo que a diversidade seja valorizada e promovendo a equidade no processo educativo.

Quanto à gestão administrativa, deve garantir a adequada alocação de recursos para apoiar a inclusão, enquanto a gestão de pessoas deve concentrar-se na capacitação e sensibilização dos profissionais da educação sobre a importância de práticas inclusivas.

Para uma gestão democrática e participativa, o gestor deve envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisões. Essa abordagem é essencial para a inclusão, pois promove o engajamento de pais, estudantes, professores e outros membros da comunidade na formulação de políticas e práticas inclusivas. As decisões devem ser tomadas de forma transparente, com todos os envolvidos compreendendo as motivações e objetivos. A responsabilidade pela inclusão é compartilhada e exige o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Uma gestão inclusiva também deve estar atenta à organização, cultura, clima e cotidiano escolar, elementos fundamentais para a efetiva manutenção da inclusão. Um ambiente escolar positivo e acolhedor valoriza a diversidade e garante que a inclusão seja uma prática cotidiana, refletida na cultura e nas interações da comunidade escolar.

Dessa forma, o gestor escolar se estabelece como um pilar fundamental na construção de uma escola inclusiva, oportunizando aos estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento. Sendo assim, um gestor competente e inovador deve estar comprometido com a missão da inclusão escolar, assegurando que suas ações estejam alinhadas com suas práticas pedagógicas, superando quaisquer barreiras que possam dificultar o ensino, o desenvolvimento e a participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. 5ª ed. Curitiba: Iesde, 2019.

BOAVENTURA, R.S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão. Dissertação de Mestrado -** Educação. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo, 2018. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/760/1/dissertacao%20Roberta.pdf. Acesso em 05 julho 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas educativas**: **ensino colaborativo.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2024.

FALSARELLA, A. M. *In:* FALSARELLA, A. M. (org**A gestão escolar e o papel do gestor: das origens às concepções atuais.**.). **Educação básica e gestão da escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018. E-book. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ddV7t7vbV8GuTbOPVp8re-fi544smWqw/view. Acesso em: 10 julho 2025.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

LIMA, I. P. **A gestão democrática da escola**: **as relações político-pedagógicas do coletivo docente e seu gestor.** Salvador: Marcos, 2021.

LOMBARDI, J. C. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional.** In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2018.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/abstract/?lang=pt. Acesso em 05 junho. 2025.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453**, **de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, 2013. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013. Acesso em 09 jul. 2024.

_____. **Recomendação da Secretaria Municipal de Educação - SME/CME**, nº 2 de 19 de abril de 2022. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-19-de-abril-de-2022. Acesso em 12 jul. 2024.

SENEDA, E. V. **Papel do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva - um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Processo de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, 2019. Disponível em: https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2019.pdf. Acesso em 10 julho 2025.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22052007150941/publico/claudialsilva.pdf>. Acesso em 10 jul. 2024.

TESANI, T. C. R. **Gestão escolar: A prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: Edições Asa, 2020.



A MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

NILMA LUCE VIANA BERTON

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein 2003 Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Trabalho no CEU CEI TRÊS LAGOS/ CEU EMEI TRÊS LAGOS.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo aborda a importância da mediação docente na educação infantil, com foco nas estratégias utilizadas para promover a aprendizagem significativa nos primeiros anos escolares. A mediação pedagógica é analisada como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, destacando a relevância do vínculo afetivo entre professor e aluno, o uso de questionamentos e intervenções pedagógicas, e a aplicação de metodologias ativas. O papel do educador como mediador do conhecimento é discutido, evidenciando como a criação de um ambiente acolhedor e o estímulo ao pensamento crítico podem contribuir para uma educação de qualidade. A importância de práticas inovadoras e a integração de recursos didáticos planejados são também abordadas, com ênfase no impacto positivo para a formação integral do aluno.

Palavras-chave: Mediação Docente; Educação Infantil; Vínculo Afetivo; pensamento crítico; metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

A mediação docente na educação infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma aprendizagem significativa, sendo um dos pilares essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Desde os primeiros anos escolares, o professor atua como facilitador do conhecimento, proporcionando um ambiente de ensino que estimula a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos.

A educação infantil não se resume apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições propícias para que as crianças possam interagir, explorar e construir saberes de maneira ativa e participativa. Nesse contexto, a mediação pedagógica se torna indispensável para garantir que os estudantes tenham experiências de aprendizado enriquecedoras, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para sua formação integral.

A maneira como os professores organizam o ensino, estruturam os conteúdos e interagem com os alunos influencia diretamente na qualidade da aprendizagem, tornando necessário o uso de estratégias diversificadas que favoreçam o engajamento e a compreensão dos conteúdos.

A afetividade no ambiente escolar também desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o vínculo estabelecido entre professor e aluno pode impactar diretamente na motivação e no desempenho acadêmico.

Quando há um relacionamento baseado no respeito, na confiança e na empatia, os alunos se sentem mais seguros e dispostos a participar das atividades escolares, enfrentando desafios com maior resiliência.

A interação afetiva no contexto educacional não se limita a demonstrações explícitas de carinho, mas envolve a valorização das individualidades, a escuta ativa e a criação de um ambiente acolhedor que favoreça a expressão de ideias e sentimentos.

Dessa forma, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também atua como um mediador que orienta, apoia e incentiva os estudantes a desenvolverem suas potencialidades. O afeto na relação pedagógica possibilita um aprendizado mais significativo, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos alunos.

Além da afetividade, o estímulo ao pensamento crítico se mostra um aspecto essencial para a formação de indivíduos capazes de analisar, questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor. O uso de questionamentos e intervenções pedagógicas adequadas permite que os alunos desenvolvam habilidades de argumentação, resolução de problemas e tomada de decisões, promovendo um ensino que vai além da simples memorização de conteúdos.

O pensamento crítico possibilita que as crianças compreendam o conhecimento de forma ativa, estimulando a busca por respostas e o desenvolvimento de uma postura investigativa diante das situações apresentadas.

A construção desse tipo de aprendizagem exige a adoção de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos no processo de ensino, permitindo que eles se tornem protagonistas de sua própria formação. Os professores, nesse contexto, desempenham um papel essencial ao criar

oportunidades para que os estudantes questionem, experimentem e reflitam sobre os conteúdos abordados, tornando-se agentes ativos na construção do saber.

A mediação docente, portanto, engloba diversos aspectos que contribuem para a potencialização da aprendizagem na educação infantil, desde a criação de um ambiente afetivo até o uso de estratégias que favoreçam a construção do pensamento crítico.

A forma como o professor conduz esse processo influencia diretamente no interesse, na motivação e no desenvolvimento dos alunos, tornando essencial a adoção de abordagens pedagógicas que valorizem a interação, o diálogo e a participação ativa dos estudantes.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue estabelecer conexões entre o que está sendo ensinado e sua realidade, aplicando o conhecimento de forma prática e reflexiva. Para isso, a mediação deve ser planejada de maneira cuidadosa, levando em consideração as características individuais dos alunos, suas necessidades e interesses, para garantir que o ensino seja eficiente e estimulante.

Diante da complexidade do processo educativo, é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar como mediadores, desenvolvendo estratégias que favoreçam a aprendizagem e promovam um ensino mais dinâmico e interativo.

O sucesso da educação infantil depende, em grande parte, da capacidade dos docentes de criar um ambiente de ensino que estimule a curiosidade e o engajamento dos alunos, permitindo que eles explorem o conhecimento de maneira ativa e participativa.

A mediação docente, portanto, não se restringe à aplicação de técnicas específicas, mas envolve uma abordagem ampla e integradora, que considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem.

Ao compreender a importância desse papel e investir em práticas pedagógicas inovadoras, os professores podem transformar a experiência educacional das crianças, garantindo que elas tenham acesso a um ensino de qualidade e que contribua para seu desenvolvimento integral.



ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE PARA POTENCIALIZAR O APRENDIZADO

A mediação docente desempenha um papel fundamental na potencialização do aprendizado, atuando como um elo entre o conhecimento e o estudante. O uso de recursos didáticos bem planejados, aliados a uma mediação eficaz, resulta em avanços significativos na aprendizagem, especialmente no processo de aquisição da leitura e da escrita, além de favorecer o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento dos alunos (ANDRADE; CHAVES, 2024).

A escuta ativa é uma técnica poderosa que permite ao professor não apenas ouvir, mas realmente compreender o que o aluno está sentindo e pensando, promovendo uma cultura de diálogo e respeito (PSICO-SMART, 2024). A implementação de programas de mediação de conflitos nas escolas, embora desafiadora, enfrenta obstáculos como resistência inicial de professores, alunos e pais, além da falta de recursos financeiros e humanos para a capacitação de mediadores (SANTILLANA, 2024).

A gamificação na educação é uma técnica que motiva os estudantes através da incorporação de características presentes nos jogos em um ambiente de aprendizagem, facilitando a educação por meio de recursos lúdicos (WIKIPÉDIA, 2025). A peer instruction é uma abordagem centrada no estudante que envolve reorganizar as aulas tradicionais, mudando a transferência de informações e movendo sua assimilação, sendo aplicada em diversas disciplinas e instituições ao redor do mundo (WIKIPÉDIA, 2023). A avaliação por pares é uma modalidade de ensino que enfatiza o engajamento ativo dos estudantes em sua aprendizagem, delegando responsabilidade ao aprendiz e exigindo habilidades metacognitivas, promovendo uma nova relação pedagógica pautada na reciprocidade entre estudantes (WIKIPÉDIA, 2025).

A utilização de metodologias ativas, como a gamificação e a sala de aula invertida, favorece o interesse dos estudantes e contribui para uma aprendizagem significativa, especialmente quando aliadas a uma mediação docente eficaz (WIKIPÉDIA, 2024).

A mediação docente, portanto, é essencial na criação de um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo, utilizando estratégias como recursos didáticos planejados, escuta ativa, programas de mediação de conflitos, gamificação, peer instruction e avaliação por pares, que juntos potencializam o aprendizado dos estudantes.

O impacto do vínculo afetivo entre professor e aluno na aprendizagem O vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno exerce uma influência significativa no processo de aprendizagem, atuando como um elemento facilitador na construção do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1992), as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiramente no nível social para, posteriormente, serem internalizadas no nível individual.

Nesse sentido, a interação social mediada pelo afeto entre educador e educando torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo. Libâneo (2002) destaca que o professor contemporâneo assume o papel de mediador, facilitando o processo de aprendizagem ao estabelecer relações pautadas no vínculo e no afeto, permitindo ao aluno interagir, incorporar e apropriar-se do conhecimento.

Essa perspectiva é corroborada por Cury (2008), que afirma que o afeto e a inteligência são capazes de curar as feridas da alma, reescrevendo páginas fechadas do inconsciente. A afetividade, portanto, não se restringe a demonstrações físicas de carinho, mas envolve o respeito à individualidade do aluno e a promoção de um ambiente de confiança e segurança.

Conforme Almeida (1999), a escola, como ambiente social distinto da família, oferece um espaço rico em interações que favorecem o desenvolvimento infantil, permitindo à criança estabelecer relações simétricas com seus pares e assimétricas com os adultos. Nesse contexto, a afetividade presente na relação professor-aluno contribui para a formação de indivíduos autônomos, com autoestima elevada e capazes de viver e conviver em sociedade.

Carvalho (2014) argumenta que a pedagogia afetiva não propõe uma educação permissiva, mas sim uma relação marcada por respeito, confiança e cumplicidade, na qual o professor exerce autoridade de maneira a promover um am-

biente de aprendizagem afetivo e propício ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. A afetividade na relação educativa, portanto, é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e contribua para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios futuros.

O USO DE QUESTIONAMENTOS E INTERVENÇÕES PARA ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO

O uso de questionamentos e intervenções pedagógicas é essencial para estimular o pensamento crítico dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. De acordo com a Escola da Inteligência (2020), iniciar o processo educativo com perguntas básicas, especialmente abertas, incentiva os estudantes a refletirem e aplicarem conhecimentos prévios, desenvolvendo sua capacidade de argumentação e autonomia.

Além disso, o Instituto Ayrton Senna (2020) destaca a importância de estratégias que promovam a criatividade e o pensamento crítico na educação, visando uma formação integral e adaptada às constantes transformações do mundo contemporâneo. A adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, design thinking e sala de aula invertida, coloca o aluno como protagonista na construção do conhecimento, incentivando a formulação de perguntas e a busca colaborativa por soluções, conforme apontado por BEI Educação (2020).

O hábito de priorizar perguntas, mesmo aquelas sem respostas imediatas, é uma característica marcante de pensadores críticos, conforme enfatiza a Fundação Instituto de Administração (2020).

Nesse contexto, a utilização de agentes pedagógicos que incentivam a formulação de perguntas divergentes pode ampliar a fluência e a profundidade do questionamento dos alunos, conforme estudo de Alami et al. (2020). Portanto, a implementação de questionamentos estratégicos e intervenções pedagógicas adequadas é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar desafios e exercer a cidadania de forma consciente e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As considerações finais acerca da mediação docente na educação infantil evidenciam a importância fundamental desse processo para a promoção de uma aprendizagem significativa nos primeiros anos escolares.

A mediação pedagógica não se limita à transmissão de conhecimentos, mas assume um papel essencial na construção ativa do saber, permitindo que os alunos desenvolvam competências cognitivas, emocionais e sociais.

Nesse contexto, o professor atua como um facilitador, conduzindo os estudantes a um processo de descoberta e ressignificação do conhecimento, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e eficaz.

A utilização de estratégias diversificadas, como recursos didáticos bem planejados, escuta ativa, mediação de conflitos e metodologias ativas, contribui significativamente para a melhoria do desempenho escolar e para a construção de um ambiente de aprendizado motivador e inclusivo.

A personalização do ensino por meio dessas estratégias reforça a necessidade de uma abordagem centrada no aluno, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas e que todos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O impacto do vínculo afetivo entre professor e aluno na aprendizagem reafirma a relevância das relações interpessoais no ambiente escolar, demonstrando que o sucesso acadêmico não depende exclusivamente de metodologias e conteúdos, mas também da qualidade do relacionamento estabelecido no espaço educacional.

A afetividade atua como um elemento mediador do desenvolvimento cognitivo, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para que os alunos se engajem no processo de aprendizagem. O professor, ao estabelecer um vínculo de confiança, respeito e empatia com seus alunos, contribui para a redução da ansiedade escolar, melhora da autoestima e maior motivação para os estudos.

Além disso, a afetividade fortalece a autonomia do estudante, incentivando-o a buscar o conhecimento de forma ativa e crítica. A criação de um ambiente emocionalmente positivo, portanto, torna-se um fator determinante para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos alunos, reafirmando a necessidade de um ensino que valorize tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional.

O estímulo ao pensamento crítico por meio de questionamentos e intervenções pedagógicas reforça a necessidade de uma educação que vá além da memorização mecânica, promovendo uma aprendizagem reflexiva e ativa. O ensino tradicional, baseado na transmissão unidirecional de informações, tem se mostrado insuficiente diante das demandas contemporâneas, que exigem indivíduos capazes de analisar, argumentar e solucionar problemas de forma autônoma e criativa.

O uso de perguntas abertas e estratégias que incentivem o aluno a refletir sobre diferentes perspectivas favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação cidadã e profissio-

nal. A mediação docente, nesse sentido, desempenha um papel crucial na condução desse processo, oferecendo suporte, desafios e oportunidades para que os estudantes questionem, investiguem e desenvolvam uma postura crítica diante do conhecimento.

O pensamento crítico, quando estimulado desde os primeiros anos escolares, possibilita que os alunos compreendam melhor o mundo ao seu redor, tornando-se indivíduos mais participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A relevância da mediação docente na educação infantil e suas múltiplas abordagens demonstra a necessidade de um ensino inovador, que valoriza não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a construção de um ambiente de aprendizagem interativo, afetivo e reflexivo.

A implementação de metodologias ativas, a valorização do vínculo afetivo e o incentivo ao pensamento crítico são aspectos essenciais para a formação de alunos mais engajados, motivados e preparados para os desafios acadêmicos e sociais. A educação infantil, sendo a base para o desenvolvimento futuro das crianças, requer uma mediação pedagógica que vá além do ensino convencional, promovendo experiências significativas que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Nesse sentido, a atuação do professor como mediador, orientador e facilitador do conhecimento assume uma posição central na transformação do ensino e na formação de indivíduos capazes de aprender de forma crítica, ativa e reflexiva ao longo de toda a vida.

REFERÊNCIAS



ALAIMI, Mehdi; LAW, Edith; PANTASDO, Kevin Daniel; OUDEYER, Pierre-Yves; SAUZEN, Helene. **Pedagogical Agents for Fostering Question-Asking Skills in Children.** arXiv preprint arXiv:2004.03472, 2020. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2004.03472. Acesso em: 16 mar. 2025.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.**
In: CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Alessandra Pereira (Orgs.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 123-137.

ANDRADE, Sandra dos Santos; CHAVES, Miriã Detanico. **Recursos didáticos pedagógicos: uma proposta de mediação da aprendizagem.** Língu@ Nostr@, v. 12, n. 2, p. 114-128, 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/ view/15750. Acesso em: 16 mar. 2025.

BEI EDUCAÇÃO. **Estimular o pensamento crítico ajuda a inovar, buscar soluções e exercer a cidadania.** 2020. Disponível em: https://beieducacao.com.br/2020/12/28/ estimular-o-pensamento-critico-ajuda-a-inovar-buscar-solucoes-e-exercer-a-cidadania/. Acesso em: 16 mar. 2025.

CARVALHO, Ana Maria de. **Pedagogia afetiva: a afetividade na relação professor-aluno.** São Paulo: Cortez, 2014.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Como desenvolver o pensamento crítico dos alunos na educação?** 2020. Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/blog/pensamento-critico/. Acesso em: 16 mar. 2025.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **Pensamento Crítico: o que é, para que serve e como desenvolver.** 2020. Disponível em: https://fia.com.br/blog/pensamento-critico/. Acesso em: 16 mar. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estratégias para Promover Criatividade e Pensamento Crítico no Contexto Escolar.** 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/criatividade-e-pensamento-critico/. Acesso em: 16 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.
PSICO-SMART. **Mediação de Conflitos na Educação: Estratégias para Professores Enfrentarem Conflitos entre Alunos**. 2024. Disponível em: https://psico-smart.com/pt/blogs/blog-mediacao-de-conflitos-na-educacao-estrategias-para-pro fessores-enfrentarem-conflitos-entre-alunos-158012. Acesso em: 16 mar. 2025.
SANTILLANA. Mediação de conflitos: **estratégias para melhorar o clima escolar e o aprendizado.** 2024. Disponível em: https://www.santillanaeducacao.com.br/blog/mediacao-de-conflitos/. Acesso em: 16 mar. 2025.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
WIKIPÉDIA. **Ludificação da aprendizagem.** 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia. org/wiki/ Ludifica%C3%A7%C3%A3o_da_ aprendizagem. Acesso em: 16 mar. 2025.
_____. **Metodologia ativa.** 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/ _ativa. Acesso em: 16 mar. 2025.
_____. **Peer assessment.** 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/ assessment. Acesso em: 16 mar. 2025.



A NEUROPSICOPEDAGOGIA E LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Faveni (2001), Graduada em Letras pela Faculdade Faveni (2024); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina Renó Ribeiro de Oliveira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A neuropsicopedagogia tem grande importância no contexto escolar e automaticamente na vida do aluno, quando um aluno não aprende é necessário um estudo aprofundado para verificação das causas para o problema de aprendizagem. É importante ter um profissional que esteja ligado com a família e a escola para que o atendimento da criança seja eficaz, proporcionando um bem-estar ao paciente. Há necessidade de uma equipe envolvendo todas as áreas, para entender o indivíduo dentro da escola com práticas de ensino adequadas. Não se pode perder o foco de que as ações e comportamentos provêm de atividades cerebrais e a neurociência contribui para que a aprendizagem possa ocorrer. Os benefícios destes conhecimentos são para o aluno através do neuropsicopedagogo, que vai atender com o que se processa o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, que conjuntamente com o professor e com atividades estimulantes, atividades diferenciadas respeitando o ritmo e desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Conhecimento; Cérebro; Neuropsicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia tem feito a diferença na educação, encontramos educadores preocupados com a aprendizagem de seus alunos, e que olhar o aluno e a melhor maneira de entender este aluno, respeitando as diversidades, inclusão e o tempo de cada um na aprendizagem e na contextualização.

Constata-se que a Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: Psicológicas, Pedagógicas, Sociológicas, Antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas, oportunizando ressignificá-las no contexto vivido.

O profissional da Neuropsicopedagogia, necessita estar extremamente preparado para receber e analisar a anamnese do aluno, assumindo assim, o papel de suma importância na abordagem e solução do problema da dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização.

Todos os processos de aprendizagem são extremamente delicados e difíceis quando a criança já passou pelo processo de alfabetização e ainda não se apropriou da mesma, pois aprender a ler é para a criança enfrentar novos desafios em relação ao conhecimento linguístico.

Nesse período, se faz necessário um trabalho realmente em sintonia e em equipe, desde a família, professora e o grupo multidisciplinar qual objetivo deve ser reconhecer as possíveis causas das dificuldades apresentadas individualmente ou em conjunto, como uma somatória de fatos ou transtornos biopsicossocial ou sociofamiliar.



PRÁTICA DOCENTE E LUDICIDADE

A prática docente se permeia de reflexões sobre questões que envolvem o ensino – aprendizagem, e o envolvimento dos alunos nesse processo. Nesse sentido Marinho et al (2007, p.86) ressalta:

> O educador em sua ação, na educação infantil é nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre a prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante (MARINHO et al., 2007, p. 86).

A prática de uma pedagogia com caráter lúdico abre possibilidades da organização de atividade com objetivo de que as crianças vivenciam situações de ensino-aprendizagem com seus colegas, vivenciando seus conhecimentos, conquistas e dificuldades no brincar aprende-se a aceitação de regras morais e sociais, como estimula-se a criatividade,

> O brincar pode ser entendido como a capacidade de criar das crianças e está relacionado com as suas vivências. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e têm um significado diferente daquele que aparentam ter (MARINHO, et al, 2007, p. 87).

Vários autores ao abordar sobre a brincadeira como atividade lúdica descrevem que com elas as crianças desenvolvem a autoestima, contribui para a interiorização de determinados modelos presente nos diversos grupos sociais.

Piaget (1975, p. 177) considera o jogo uma atividade vital e um dos elementos preponderantes do universo infantil, de fundamental importância para a humanização. Para a criança, o ato de brincar e o jogar desempenha o mesmo papel, em nível de importância, que o trabalho produtivo para os adultos.

De acordo com ele, “as situações vivenciadas através das brincadeiras e dos jogos possibilitam o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, da noção espacial e corporal”.

> O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos físico, afetivo, intelectual e social. Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz a agressividade (MARINHO, et al, 2007, p. 88).

De acordo com eles, “as situações vivenciadas através das brincadeiras e dos jogos possibilitam o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, da noção espacial e corporal”.

O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos físico, afetivo, intelectual e social. Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz a agressividade (MARINHO, et al, 2007, p. 88).

É importante destacar que a escola deve oferecer condições de espaços e materiais entre outros de modo a possibilitar o desenvolvimento de projetos e planejamentos para possibilitar a ludicidade.

Outro fator importante é o professor que ao resgatar as brincadeiras antigas, canções, cantigas de roda, brincadeiras e jogos infantis, sendo o principal articulador do conhecimento.

Através da observação das atividades lúdicas, o professor consegue obter um diagnóstico do comportamento geral de sua turma e comportamento individual de cada aluno, descobrindo suas dificuldades, isso é possível por ter habilidade para escolher brincadeiras adequadas às necessidades de seus alunos. De acordo com Barbosa (2003, p. 19):

> O educador deve definir previamente, o espaço de tempo que a atividade lúdica vai ocupar no dia a dia de

> sua prática pedagógica, os espaços onde essas atividades se desenvolvem, os objetos e brinquedos a serem utilizados, bem como, respeitar as singularidades das crianças, promovendo a inclusão de modo que todos participam das atividades ao mesmo tempo (BARBOSA, 2003, p. 19).

As crianças nas escolas não são vistas como seres integrais, portanto as atividades propostas são estruturadas de modo compartilhado, fragmentadas, hora trabalhando o desenvolvimento da coordenação motora ou raciocínio, outras expressões corporais, outras para a linguagem, brincadeiras orientadas ou não direcionadas, o que vai na contramão da formação da personalidade.

"Os indivíduos precisam construir sua própria personalidade e inteligência. Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pelas crianças em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento" (FRIEDMANN, 2012, p. 33).

> A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua Inteligência (FRIEDMANN, 2012, p. 33).

Sendo assim, o papel da escola é formar cidadãos criativos, inventivos, descobridores e capazes de criticar e perceber a diferença que há entre o que está provado e o que não está. Isto é, a escola deve desenvolver na criança os níveis mais elevados de seus aspectos emocional, físico, social, moral e cognitivo, tornando-o um sujeito autônomo, crítico e independente.

A aprendizagem depende muito da motivação, as necessidades e interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade.

As atividades lúdicas podem ser um dos caminhos para a aprendizagem. As brincadeiras e jogos são recursos que enriquecem a aula além de divertir tornando a aula prazerosa, as crianças aprendem muito mais do que com lições e exercícios no caderno, facilita a interação entre os alunos, o desenvolvimento da criança é vital em qualquer momento de sua vida, a interação entre grupos desenvolvem habilidades sociais.

Com a ludicidade a criança se solta, expressando seus desejos, vontades, medos e angústias, desenvolvendo habilidades individuais, nesse processo o professor é o mediador, sendo sensível para ouvir o que as crianças conversam desejam, as brincadeiras que mais lhe agradam atendendo as necessidades das crianças.

Segundo Freire (Idem, 1993, p. 93) "é fundamental que o trabalho pedagógico com o movimento envolva a expressividade e a mobilidade própria das crianças. " Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil pode ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

AS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em geral, o brincar é visto somente pelo seu aspecto do movimento corporal, e tido apenas como momento de pura diversão. É descartada a hipótese de que a criança aprende a brincar e tem consciência de que brinca, agindo nesta atividade em função da imagem de uma pessoa ou objeto e de situações que são evocadas, revivendo sentimentos e significados vivenciados. Segundo Vygotsky, o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação.

É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer, antes de tudo, questionar concepções de criança e pré-escola. O professor de Educação Infantil deve conduzir um trabalho voltado para o brincar, visando atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade da criança, possibilitando também que estas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Com brincadeiras e jogos, o espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula. Nós, educadores temos que ser multifuncionais, ou seja, não apenas educadores, mas filósofos, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos, recreacionistas e muito mais, para que possamos desenvolver as habilidades e a

confiança necessária em nossos educandos.

Com relação ao jogo, Piaget (1998, p. 20) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

NEGRINE (1994, p. 5), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números, excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural (OLIVEIRA, 2000, p. 10).

Brincar é um direito fundamental de todas as crianças no mundo inteiro, cada criança deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio (FERREIRA, 2010, p. 15).

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO

As consequências da urbanização pouco planejada e da falta de espaços de lazer também se refletem nas moradias cujos espaços domiciliares são inadequados para brincar. Alguns pais colocam os condomínios como uma saída para esse problema (BROUGÉRE, 1995).

É importante que sejam oferecidos às crianças espaço de transmissão de cultura para que elas possam brincar e, assim, terem oportunidades de criação, pois quando a criança brinca, reinventa cenas do cotidiano que a marcam, construindo sua própria história. As crianças que com frequência brincam de faz-de-conta tendem a cooperar mais com outras crianças e tendem a ser mais populares e alegres do que aquelas que não brincam de modo imaginativo (BROUGÉRE, 1995).

Devido às mudanças na realidade econômica, a infância vem sofrendo uma perda no seu espaço e, assim, um processo de abandono das brincadeiras vem sendo percebido, que são substituídas por outras atividades como: assistir televisão, jogos em computadores ou videogames como forma de preencher o tempo em que ficam em casa sozinhas (BROUGÉRE, 1995).

Segundo Brougére 1995, p.50) “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. Os meios de comunicação, principalmente a TV, representam um percentual muito grande de tempo na vida das crianças, a rua e os espaços públicos ou coletivos são poucos frequentados pelas crianças, e esses espaços são de suma importância para se ganhar liberdade e exercer autonomia.

A observação da natureza é fundamental, pois os benefícios que ela fornece são provenientes do contato com ela, a variedade de coisas que ela apresenta, descoberta das cores, formas, odores, sabores, pode ser relacionado às diferenças existentes entre os seres humanos (SILVA, 2018, p. 6).

As atividades lúdicas como recursos da prática educativa devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil visando não só o desenvolvimento emocional dos alunos, como também a compreensão por parte dos educadores sobre os limites e as possibilidades de trabalhar as questões afetivas no contexto escolar (SILVA, 2018).

ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Segundo Goes (2008), na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido.

Assim, Góes (2008, p 37), afirma ainda que:

> [...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maiores espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo (GÓES, 2008, p 37).

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, sendo indispensável para o desenvolvimento do conhecimento (SILVA, 2018, p. 7).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01)

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998).

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno (BRASIL, 1998).

E muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos se mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação (BRASIL, 1998).

Santos (2002, p. 10) refere-se ao significado da palavra ludicidade que vem do latim ludus e significa brincar. Onde neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo.

A brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998, p. 35) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para a mesma sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Fantacholi (2009, p. 23), compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona.

> Sendo assim, o brincar utilizado como recurso pedagógico não pode ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se, afinal, a vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este mesmo processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens (FANTACHOLI, 2009, p. 23).

Oliveira (1997, p. 57) afirma que:

> Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1997).

Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas, pois a atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social (OLIVEIRA, 1997).

Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro (SANTOS, 2002, p. 15).

A prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, uma vez que possibilita ao professor aproximar-se do mundo da criança e observá-la com mais propriedade. Para tanto, ele precisa conhecer a criança, de onde ela vem, como pensa, seus valores, histórias de vida, as representações que ela faz do mundo, para intervir de forma consistente, influenciando na construção do sujeito, na formação de sua história. Para criar situações de aprendizagens significativas o educador precisa não somente de conhecimento teórico sobre o nível de desenvolvimento da criança, mas também de experiências práticas relativas às possibilidades de exploração que as brincadeiras podem oferecer (SANTOS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Acredita-se que o lúdico é ao mesmo tempo estratégia e ação, pois implica em diferentes formas de relação do sujeito (a criança) com o objeto (a realidade – o outro, o meio), capaz de conduzir o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo.

A atual sociedade orgulha-se do progresso científico e tecnológico, no entanto, despreza o progresso humano, que também é gerado a partir da Educação. No Universo infantil, o lúdico aponta como resgate e possibilidade de desenvolver, de forma prazerosa, integralmente esse ser humano, num contexto pedagógico.

O brincar também pode promover a construção do conhecimento, pois o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente do auto esfera (egocentrismo) à microesfera (socialização).

A ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

A brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998, p. 15) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

O primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. "Do que brincavam, como brincavam, lembrarem-se de uma figura especial. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, Ana Maria. **A importância do lúdico na alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL ESCOLA. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Encontrado em: http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#Capítulo 1. Acesso em 15 maio de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado/bacharel em Pedagogia. Centro Universitário de Maringá –CESUMAR, Maringá – Paraná, Novembro de 2009.

FERREIRA, Rosalina Gomes. **A importância de Brincar na Educação Infantil**. Artigos WEB. Encontrado em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/. Acesso em 15 de maio de 2025.

FREDI, Ana Paula. **Neuropsicopedagogia: Fato de Relevância no Ensinar e n Aprender para o Educador e Educando na escola**. Encontrado em: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/2089-Texto% 20do% 20 artigo-4415-1-10-20190211.pdf. Acesso 20 de maio de 2025.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo, Summus, 1993.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Carolina de; RODRIGUES, Darlene Soares; **A influência da brincadeira e do jogo na idade pré-escolar**. Alunos do terceiro semestre de Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ribeira – SCELISUL. Trabalho orientado pela professora Ms. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, na disciplina Psicologia da Educação III.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: muitos olhares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-Infantil/11903/#ixzz4OthWdxiA. Acesso em 20 de maio de 2025.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



FORMAÇÃO DE HABILIDADES CARTOGRÁFICAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SARA FERREIRA ALVES

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário Adventista de São Paulo (2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade (2011); Professora de Educação Infantil, CEI Adelaide Lopes Rodrigues.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo tem como propósito investigar a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando de que maneira a criança desenvolve habilidades para se orientar no tempo e no espaço, tendo o próprio corpo como referência inicial. O domínio de noções cartográficas contribui para a superação do egocentrismo característico desta fase, favorecendo a identificação da posição dos objetos a partir das relações estabelecidas entre eles. Analisa-se, ainda, a cartografia como um componente essencial à compreensão das conexões entre espaço e tempo, possibilitando ao estudante responder às demandas do cotidiano e estabelecer interações mais significativas com o ambiente em que vive. Destaca-se, nesse processo, o papel do professor na construção de aproximações entre os mapas e os desenhos produzidos pelas crianças, visto que tal mediação é indispensável para o avanço da aprendizagem. A transição do desenho para o mapa abre um leque de possibilidades metodológicas, nas quais a ação docente assume papel central para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização Cartográfica; Criança.

INTRODUÇÃO

Na fundamentação e organização da prática pedagógica, o docente precisa compreender as etapas da construção do espaço, planejando atividades que possibilitem ao aluno entender e utilizar os mapas. A partir dessa proposta, torna-se possível desenvolver a leitura e a interpretação do espaço geográfico.

Segundo Almeida (2001), o espaço constitui um conceito abstrato para a criança, sendo necessário iniciar o trabalho pedagógico a partir de sua realidade concreta, de seu espaço vivido e percebido.

Dessa forma, as atividades devem partir do que é próximo e familiar ao aluno, para, gradativamente, avançar para espaços mais distantes. Nesse processo, cabe ao professor a função de promover experiências que favoreçam o desenvolvimento das noções espaciais.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de que a cartografia representa um conteúdo indispensável para a compreensão das relações entre espaço e tempo. Ela possibilita ao aluno atender às demandas de seu cotidiano e analisar o ambiente em que está inserido.

Além disso, permite ler e interpretar diferentes espaços, próximos ou distantes, por meio de símbolos que, ao se relacionarem, representam de forma reduzida um território e fornecem informações essenciais para a localização e a compreensão das dimensões do mundo.

Para que a criança se torne leitora de mapas, a aprendizagem deve iniciar com a representação de espaços próximos e vividos, expandindo-se gradualmente para símbolos e representações mais abstratas. O incentivo ao desenho, desde cedo, favorece o desenvolvimento de noções de referência e orientação espacial, fundamentais para a compreensão cartográfica.

Como objetivo geral, busca-se possibilitar que os alunos aprendam conceitos geográficos e representações espaciais a partir de sua própria vivência. Como objetivos específicos, propõe-se que consigam ler e interpretar mapas simples; analisar informações representadas; identificar rotas para alcançar determinados lugares; localizar pessoas em diferentes regiões; além de desenvolver estudos sobre o ambiente em que vivem.

A questão norteadora deste estudo consiste em compreender de que maneira inserir os mapas no universo cultural dos alunos, investigando como são elaborados e qual a sua função como representação do espaço em um mundo globalizado.

Assim, a alfabetização cartográfica mostra-se essencial, pois integra o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelas crianças do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Tal prática favorece a elaboração e interpretação de mapas, bem como o desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura do espaço geográfico.



É comum que muitas pessoas tenham vivenciado situações em que os deslocamentos pela cidade ou por estradas foram facilitados pelo uso de mapas. Nesse sentido, o mapa deve ser compreendido como instrumento de informação e não apenas como ilustração.

Ensinar a leitura cartográfica implica mais do que uma simples metodologia para o ensino da Geografia, constituindo-se em uma prática de grande relevância para a formação educacional.

A CARTOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA

A Cartografia pode ser entendida como a Ciência que trata dos estudos e operações tanto científicas, técnicas e artísticas de qualquer tipo ou forma de representação da superfície terrestre, seja por meio de mapas, cartas, maquetes etc.

Seus produtos são resultado das observações diretas e/ou de explorações de documentações, tendo em vista à elaboração de produtos cartográficos de acordo com determinados sistemas de projeção e de uma determinada escala.

Conhecer a cartografia, um conteúdo essencial para a compreensão das relações entre espaço e tempo, permite ao aluno atender às necessidades que aparecerão no seu cotidiano (qual o melhor caminho para chegar a um lugar? Como conseguir localizar um amigo que vive em outra região?) e também estudar o ambiente em que vive.

Pode-se perceber a importância dos mapas na vida das sociedades, não somente através do ensino formal, mas também da observação de que eles se fazem presentes nos mais variados usos e atividades, aparecendo em revistas, jornais e noticiários de televisão; em gabinetes de políticos e empresários; e sendo usados por economistas, urbanistas, engenheiros e militares, além de geógrafos; servindo também para orientar pessoas em suas viagens.

O mapa não deveria permanecer como uma imagem estática na parede da sala de aula ou ser relegado ao nível de ilustração de determinado conteúdo no livro didático ou ainda ausente na sala de aula. O mapa deve ser considerado um recurso de informação importante para a construção do conhecimento no ensino básico,

> O mapa constitui um recurso importante para a aprendizagem que vai muito além da simples localização de lugares e fenômenos. "O mapa ocupa lugar de destaque na Geografia, isso porque é simultaneamente instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica (OLIVEIRA, 2007, p.34).

Não se deve compreender o mapa apenas como um recurso para indicar localizações ou permitir uma simples leitura do espaço; é fundamental atribuir sentido às informações nele representadas.

Assim, a escola assume a responsabilidade de ampliar as capacidades dos estudantes quanto ao uso desse instrumento. O mapa, portanto, precisa ser entendido como um meio de expressão de ideias, de organização do espaço vivido e de construção de conhecimentos que ultrapassam a mera localização de objetos.

A leitura cartográfica desenvolve a capacidade de observação, comparação e análise crítica, preparando o estudante para compreender a realidade em diferentes escalas,

> [...] o ensino de mapas e de outras representações da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização (ALMEIDA, 2004, p.17).

A dificuldade de muitas pessoas em interpretar os elementos das paisagens decorre justamente da ausência de conceitos básicos relacionados a essa ferramenta essencial no ensino de Geografia.

A escola, portanto, é o espaço em que tais conceitos devem ser desenvolvidos. É nesse ambiente que os alunos podem aprender a reconhecer símbolos, compreender escalas e perceber a relação entre o espaço representado e o espaço real.

Ao desenvolver esse tipo de conhecimento, a instituição escolar contribui para que os estudantes ampliem sua visão de mundo e consigam compreender melhor os fenômenos sociais, econômicos e ambientais que os cercam,

A alfabetização cartográfica refere-se à apropriação de uma linguagem composta por símbolos e significados — uma linguagem gráfica baseada em convenções cartográficas. Contudo, não basta à criança apenas decifrar esse universo simbólico; é necessário que ela seja estimulada a tornar-se leitora crítica e produtora consciente de mapas (PASSINI, 1998, p.76).

Essa aprendizagem deve ser contínua e gradativa, permitindo ao aluno perceber o mapa como um sistema de comunicação, no qual as informações são organizadas para expressar e representar a realidade. Assim, o processo de alfabetização cartográfica não se restringe à memorização de símbolos, mas envolve a compreensão das relações que eles estabelecem entre si (PASSINI, 1998).

Muitos já vivenciaram situações em que a utilização de mapas facilitou deslocamentos em estradas ou cidades. O mapa, além de informar, deve ser compreendido como um instrumento de conhecimento e não apenas como recurso ilustrativo. Ensinar a leitura cartográfica possui implicações pedagógicas profundas, indo muito além de um procedimento metodológico no ensino da Geografia (PASSINI, 1998).

Ao dominar essa linguagem, o estudante adquire ferramentas para se localizar no espaço, planejar percursos, interpretar fenômenos naturais e sociais e compreender as transformações no território. Portanto, alfabetizar cartograficamente é também formar cidadãos capazes de interpretar criticamente as relações entre sociedade e natureza (PASSINI, 1998).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura de paisagens integra o estudo da Geografia. Nesse processo, atividades como o mapeamento dos arredores da escola possibilitam às crianças um contato inicial com a cartografia. O desenho, nesse contexto, torna-se um recurso importante que deve ser valorizado pelo professor. O ato de desenhar os espaços próximos contribui para que a criança compreenda noções de proporção, lateralidade e referência, criando condições para, posteriormente, entender representações mais complexas. Além disso, tais práticas permitem que os alunos atribuam sentido ao seu espaço vivido e o relacionem ao espaço coletivo (PASSINI, 1998).

Compreender a cartografia, considerada um conteúdo essencial para a relação entre espaço e tempo, permite ao aluno enfrentar demandas do cotidiano. A relevância dos mapas não se restringe ao ensino formal, mas está presente em diversas situações sociais: em jornais, revistas, noticiários, internet, gabinetes políticos, no trabalho de profissionais como economistas, engenheiros, militares e urbanistas, entre outros. Essa presença constante mostra que o domínio da linguagem cartográfica é uma habilidade que ultrapassa os muros da escola, tornando-se fundamental para a participação ativa e crítica do sujeito na sociedade contemporânea (PASSINI, 1998).

Oliveira (2007) destaca que o mapa constitui um recurso fundamental para a aprendizagem, indo além da localização de lugares e fenômenos. Ele é, simultaneamente, instrumento de registro, organização de conhecimentos e meio de expressão de uma linguagem gráfica. Isso significa que o mapa é, ao mesmo tempo, ferramenta de sistematização e de comunicação, capaz de transmitir informações de forma clara e acessível. O estudante que compreende essa dimensão passa a ter condições de produzir seus próprios registros cartográficos e de interpretar os registros produzidos por outros, desenvolvendo autonomia intelectual.

As dificuldades de interpretação dos elementos das paisagens estão relacionadas à falta de domínio de conceitos básicos de cartografia. Cabe à escola suprir essa lacuna. Essa formação deve ser vista como um processo que envolve a apropriação de conceitos, mas também a vivência prática. Atividades como a elaboração de croquis, a produção de maquetes e a análise de imagens de satélite podem favorecer o aprendizado e despertar nos alunos o interesse pela Geografia (OLIVEIRA, 2007)

A representação espacial deve ser consolidada ao longo do Ensino Fundamental. A interpretação e a produção de mapas são habilidades graduais, que precisam ser estimuladas desde cedo. Por meio da alfabetização cartográfica, o aluno desenvolve conceitos fundamentais para interpretar e produzir representações com maior precisão. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica deve valorizar a contextualização, aproximando os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes.

De acordo com Almeida/ Passini (2008, p.15) "Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos".

Dessa forma, a escola torna-se o espaço privilegiado para a apropriação da linguagem cartográfica, cumprindo sua função social de formar cidadãos críticos, capazes de analisar sua realidade e transformá-la. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica se configura como ferramenta essencial para a leitura de mundo. O trabalho pedagógico, quando bem estruturado, transforma o mapa em uma poderosa ferramenta de ensino, que auxilia os alunos a compreender não apenas o espaço físico, mas também as relações sociais que nele se estabelecem.

Os conhecimentos básicos da cartografia podem ser resumidos em quatro pontos: 1º) os referenciais de localização; 2º) a proporção de redução; 3º) a projeção no plano; e 4º) a linguagem utilizada (cores, símbolos, traços, fios etc.), representando os elementos da superfície terrestre (ALMEIDA, 2008).

A partir desses elementos, cabe ao professor propor atividades contextualizadas à realidade dos alunos e da escola, relacionando diferentes interesses. Essas práticas devem possibilitar a compreensão dos fundamentos da cartografia, seja por meio de mapeamentos elaborados pelos próprios estudantes ou do uso de materiais disponíveis em atlas, livros didáticos e internet. O professor, ao mediar esse processo, precisa ter clareza de que não se trata apenas de transmitir informações, mas de construir junto ao aluno a compreensão dos significados presentes nas representações cartográficas (ALMEIDA, 2008).

De acordo com Pissinati/ Archela (2008): "A alfabetização cartográfica é o processo de ensino-aprendizagem por onde o estudante será inserido no estudo formal do mapa". O desenvolvimento dessa competência permite ao aluno interpretar dados geográficos e não apenas utilizá-los como ilustração ou ferramenta de localização, como já defendia Passini (1990). A construção dessa habilidade amplia a autonomia do estudante, que passa a ter condições de interpretar mapas temáticos, compreender fenômenos sociais e ambientais e relacioná-los ao espaço vivido.

Entre os conceitos fundamentais a serem trabalhados destacam-se: - visão oblíqua e visão vertical; - imagem tridimensional e bidimensional; - alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); - construção da noção de legenda; - proporção e escala; - lateralidade e orientação,

> O desenvolvimento dessas noções contribui para a desmistificação da cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados. O objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução. (SIMIELLI, 2007, p.98).

Esse processo deve partir do espaço concreto do aluno (corpo, sala, casa, bairro) e expandir-se para escalas maiores, como município, estado e país. Ressalta-se, entretanto, que não se trata de um trabalho concêntrico e isolado, mas sim de uma abordagem que evidencia a inter-relação entre diferentes espaços,

> Essa disposição não implica uma abordagem concêntrica das esferas espaciais. O professor deve estar consciente de que o espaço próximo para ser analisado precisa ser abordado em relação com outras instâncias, especialmente distantes. Nesse processo a realidade é o ponto de

partida e de chegada. De sua observação o aluno deve extrair elementos sobre os quais deve refletir e a partir disso ser levado à construção de conceitos (ALMEIDA; PASSINI, 2008 p.12-13).

A educação voltada para a leitura de mapas deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades que possibilitam ao aluno compreender e representar o espaço, construindo conceitos sobre as relações espaciais. Entretanto, muitas vezes, as crianças recebem mapas projetivos e euclidianos sem que tenham passado por uma formação cartográfica adequada, o que as leva a utilizar esse recurso apenas como ilustração ou localização de fatos (ALMEIDA; PASSINI, 2008)

Para interpretar um mapa, é indispensável compreender tanto os conteúdos nele representados (população, divisão política, ocupação do solo, relevo, vegetação etc.) quanto os conceitos que sustentam sua elaboração (localização, perspectiva, proporção, simbolização etc.). Nesse sentido, aprender noções de lateralidade e direção torna-se essencial para compreender o posicionamento dos elementos no espaço (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Outro aspecto importante é o entendimento dos sinais gráficos e seus significados. O vocabulário cartográfico, formado por variados símbolos, estabelece relações próprias. Por exemplo: a indicação “1 cm – 1000 km” presente em um mapa refere-se à escala de redução do espaço representado; sem esse conhecimento, torna-se impossível interpretar a informação. O mesmo ocorre com a legenda: sem compreender sua função, não é possível relacionar cores e formas aos elementos representados (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Para introduzir essas noções e ampliar a visão espacial do aluno, o professor pode recorrer a imagens aéreas e de satélite. Recursos como o Google Maps e o Google Earth permitem visualizar mapas e fotografias que podem ser analisados e comparados com croquis produzidos pelos próprios estudantes. O uso dessas tecnologias aproxima a cartografia do cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e despertando maior interesse pelo conteúdo (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Essas ferramentas permitem compreender como as fotografias aéreas são elaboradas a partir da sobreposição de mapas a imagens de satélite. Desse modo, os alunos identificam a perspectiva utilizada na representação espacial e reconhecem as diferenças entre uma imagem aérea e sua versão cartográfica. Essa prática possibilita a percepção crítica das representações e da intencionalidade presente em cada uma delas (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Os mapas virtuais ainda oferecem a possibilidade de interação: o estudante pode alterar escalas, percorrer ruas, modificar perspectivas e observar símbolos. Essa mobilidade facilita a compreensão, especialmente para as crianças, que conseguem relacionar o que veem com a realidade observada, favorecendo o aprendizado da leitura cartográfica. Além disso, o contato com esses recursos tecnológicos prepara os alunos para a sociedade digital, na qual a leitura e a interpretação de dados espaciais se tornam cada vez mais necessários em diferentes áreas do conhecimento e do trabalho (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Atividades Práticas na Sala de Aula Com a Alfabetização cartográfica

Uma estratégia eficaz é utilizar fotos aéreas da escola e de seus arredores com turmas do 4º ano. Imagens da região em diferentes escalas, porém com a mesma perspectiva, possibilitam que os alunos identifiquem novos elementos a cada observação, ampliando progressivamente sua percepção espacial. A partir dessas imagens, o professor pode explorar os conhecimentos prévios dos alunos e introduzir informações adicionais, sendo fundamental que conheça bem a área retratada para orientar a leitura das imagens de maneira significativa. A utilização de fotografias permite ainda que se estabeleça uma comparação entre o espaço real e sua representação,

promovendo a compreensão de que mapas não são apenas imagens, mas construções que sintetizam a realidade (CASTROGIOVANNI, 2006).

Caso os estudantes apresentem dificuldade em reconhecer elementos da paisagem, o professor pode destacar pontos específicos das fotos e formular perguntas direcionadas, como: o que predomina do lado direito? São residências ou áreas industriais? O que está ausente? Elementos da infraestrutura urbana também podem ser discutidos, instigando reflexões.

Nessa etapa, a temática da ocupação do solo pode ser introduzida, iniciando o trabalho com conceitos espaciais adequados à faixa etária. Além disso, pode-se propor atividades em que os alunos identifiquem trajetos, espaços de lazer, comércios e áreas de preservação, estimulando a observação detalhada e o pensamento crítico sobre o ambiente em que vivem.

> Outra possibilidade envolve uma atividade prática em que os alunos criam um mapa representando problemas do bairro. Inicialmente, realizam entrevistas com os familiares para identificar as questões locais. Em seguida, desenham essas situações no mapa do bairro, que posteriormente é apresentado à direção da escola como proposta de intervenção (CASTROGIOVANNI, 2006).

Esses desenhos são incorporados ao mapa coletivo e servem de base para discussões, permitindo a criação de símbolos que representem cada problema, introduzindo o conceito de mapeamento. Observando mapas históricos, percebe-se que aspectos como montanhas, populações, residências e animais eram representados de forma figurativa. Portanto, não se espera que as crianças compreendam imediatamente símbolos abstratos (CASTROGIOVANNI, 2006).

Nas séries iniciais, desde o primeiro ano, é fundamental que os alunos produzam seus próprios mapas e participem de discussões sobre eles, desenvolvendo uma linguagem compreensível para toda a classe, para a escola e até para pessoas externas. É a partir da criatividade e do pensamento infantil que se alcançam as generalizações cartográficas. Assim, ao final do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, a interpretação de símbolos abstratos em mapas torna-se natural, pois os alunos já possuem experiência como mapeadores. Essa prática também favorece a cooperação entre colegas, o respeito às diferentes interpretações do espaço e a valorização das ideias individuais no processo coletivo de construção do conhecimento (CASTROGIOVANNI, 2006).

> Ao longo da vida, desenvolvemos representações do espaço em que vivemos, sendo necessário localizar-se, explorar e interagir com ele nas atividades cotidianas. Ensinar cartografia significa fornecer instrumentos para construir, e não apenas copiar mapas. Trata-se de uma prática social que permite ao aluno compreender um recurso que sintetiza o espaço, interpretar recortes espaciais e, muitas vezes, perceber desigualdades socioespaciais de maneira mais significativa do que apenas por meio de textos escritos (CASTROGIOVANNI, 2006).

Aprender a analisar o entorno é essencial para a formação crítica do aluno. Além disso, a alfabetização cartográfica contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como percepção espacial, atenção, memória visual, raciocínio lógico e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes elementos do ambiente,

> [...] não é possível aprender sobre o espaço apenas com imagens penduradas na sala de aula ou com livros didáticos que apresentam locais específicos. A compreensão da realidade social pela escola só ocorre quando se respeitam o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem e as particularidades, incluindo as subjetividades de quem aprende (CASTROGIOVANNI, 2006).

Ao considerar a perspectiva do aluno, o professor consegue articular o ensino da cartografia com a vida cotidiana, tornando o aprendizado significativo e conectado à realidade vivida.

> O espaço compreende um conjunto de ideias e imagens que as pessoas internalizam por meio da vivência nele. Crianças incentivadas a produzir desenhos ampliam suas referências e desenvolvem habilidades de orientação espacial, condição essencial para compreender mapas. A construção de mapas pelas crianças estimula a criatividade e fortalece a capacidade de comunicar ideias complexas de forma visual, promovendo a autonomia e a consciência sobre o ambiente em que vivem (CASTROGIOVANNI, 2006).
>
> Conteúdos abstratos, como a interpretação cartográfica, exigem recursos didáticos que permitam a manipulação concreta desses conceitos. Dessa forma, a representação do espaço deve ser realizada de maneira detalhada, oferecendo tempo adequado para execução. Atividades como desenhar o percurso até a escola ajudam os alunos a compreenderem o conceito de mapa de forma prática e significativa. Pode-se ainda propor exercícios em que os alunos comparem trajetos alternativos, analisem distâncias e identifiquem pontos de referência, fortalecendo a percepção espacial e a capacidade de planejamento (CASTROGIOVANNI, 2006).

Entre as atividades sugeridas estão desenhar, analisar mapas, localizar elementos em plantas e mapas maiores, como os de São Paulo ou do Brasil. Muitos alunos encontram dificuldades em representar adequadamente o que lhes é solicitado, tornando necessária a mediação cuidadosa do professor e a adoção de estratégias pedagógicas que tornem a aprendizagem mais acessível e significativa (CASTROGIOVANNI, 2006).

O professor pode, por exemplo, organizar atividades em grupos, promovendo o diálogo e a troca de ideias, ou utilizar recursos tecnológicos, como mapas digitais e aplicativos de geolocalização, integrando ferramentas contemporâneas ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é recomendável incentivar reflexões sobre como diferentes representações do espaço podem influenciar a percepção e a tomada de decisões sobre o ambiente (CASTROGIOVANNI, 2006).

Dessa forma, a alfabetização cartográfica na escola cumpre um papel essencial: permite que os alunos compreendam, interpretem e representem o espaço de forma crítica e criativa, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem e cidadãos mais conscientes da realidade que os cerca. É, portanto, uma prática que integra conhecimento, cultura e experiência cotidiana, fortalecendo a capacidade de observação, análise e comunicação, habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante (CASTROGIOVANNI, 2006).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, com foco nas contribuições de teóricos como, Almeida, (2004); Oliveira, (2007); Passini, (1998), entre outros, a fim de oferecer ao professor subsídios para a elaboração de um modelo de alfabetização cartográfica que possa servir como instrumento pedagógico.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O uso da linguagem cartográfica é de fundamental importância para o desenvolvimento do cidadão em suas atividades diárias. Este conhecimento não se limita a simples indicações, como o caminho entre a casa e a escola, mas se estende a situações mais complexas que exigem análise detalhada do espaço ao redor.

O ensino de Geografia nas séries iniciais exige que o trabalho com noções cartográficas seja introduzido desde cedo, pois a aquisição gradual desse conhecimento contribui para o melhor desempenho dos alunos ao longo da escolaridade.

Além disso, favorece o entendimento de questões espaciais e estimula o desenvolvimento da cognição visual, habilidade fundamental tanto para o aprendizado geográfico quanto para a vida cotidiana, ao possibilitar a compreensão do espaço em que vivem.

Nas primeiras etapas da escolarização, é importante que o trabalho pedagógico esteja centrado na paisagem local e no espaço vivido pelos alunos, utilizando recursos visuais e incentivando a produção de desenhos. Essa prática facilita a compreensão de conceitos essenciais da linguagem cartográfica, como proporção, distância e direção. O professor deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e ampliá-los progressivamente, introduzindo gradualmente elementos mais complexos. Dessa forma, a construção da linguagem cartográfica pode começar com a leitura e a elaboração de representações simples, como mapas produzidos pelos próprios alunos.

No entanto, a abordagem cartográfica ainda não alcançou sua real importância na escola, em grande parte devido à formação insuficiente dos professores de Geografia nessa área. A carência de um conhecimento teórico amplo compromete não apenas a formação de sujeitos conscientes em relação ao espaço vivido, mas também o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de fenômenos e representações cartográficas.

Essa deficiência se manifesta claramente quando os alunos ingressam no Ensino Fundamental, demonstrando dificuldades na compreensão cartográfica. Dessa forma, o problema se inicia nas séries iniciais, período em que os alunos deveriam construir suas primeiras noções de espaço, e se estende ao longo da escolaridade, restringindo o aprendizado à simples aquisição de conceitos básicos.

A ausência de formação continuada dos professores também impacta negativamente no ensino. Sem aprimoramento constante, o tratamento cartográfico nas aulas torna-se limitado, podendo ocorrer de duas formas: pela baixa frequência com que o conteúdo é abordado, por ser considerado difícil, ou pelo uso inadequado dos recursos disponíveis, que compromete o estudo.

A realização de cursos de aperfeiçoamento para o professor é essencial, pois permite atualizar metodologias, superar práticas tradicionais inadequadas e promover a utilização efetiva de materiais didáticos. Entretanto, a escassez de recursos atualizados contribui para que o professor dependa ex-

clusivamente do livro didático, restringindo a exploração da cartografia como instrumento de compreensão do espaço geográfico.

Portanto, nas séries iniciais, antes de trabalhar com mapas, os alunos precisam aprender a mapear, localizar, criar referências e símbolos, realizando atividades que promovam a construção do conhecimento. É por meio da prática, da criação e da experimentação que os conceitos cartográficos e geográficos são efetivamente aprendidos.

A aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem interpretar e produzir representações do espaço que dialoguem com suas experiências diárias, consolidando a alfabetização cartográfica como ferramenta essencial para a compreensão do mundo em que vivem e para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente.

Em síntese, investir na alfabetização cartográfica desde os primeiros anos escolares, aliado à formação contínua de professores e ao uso de recursos didáticos adequados, representa um passo fundamental para a construção de uma educação geográfica de qualidade. Essa abordagem não apenas fortalece o conhecimento técnico, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender, analisar e intervir no espaço em que vivem, promovendo uma educação mais prática, crítica e participativa.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Rosângela D. de. **Do desenho ao mapa – iniciação cartográfica na escola.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico** – Ensino e Representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBUQUERQUE, Paulo C. G. **Ensinando Cartografia**. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. São José dos Campos: INPE, 2002.

ALMEIDA, Rosângela D.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ARCHELA, Rosely S. **Análise da cartografia brasileira** - bibliografia da cartografia na geografia no período de 1935-1997. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Geografia Física) Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul B.; RIBEIRO, Wagner C. **Construindo a Geografia: uma janela para o mundo**. 2ª ed. Vol. I e II. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORINA, J.A. **O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um critério para sua avaliação**. In: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget-Vygotsky:* novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

CASTROGIOVANNI, A. C. & COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126P.

_____. **Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no ensino fundamental. In: SHÄFFER, N. O (org). Ensinar e aprender Geografia.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. MARTINELLI, Marcelo;

_____. **Gráficos e Mapas**: construa-os você mesmo. Moderna: São Paulo, 1998. p. 120.

MORAES, Antônio C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 19ª ed. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo, 2007. Tese (Livre Docência) Universidade de São Paulo, 1978. (Série teses e monografias)

PASSINI, Elza Yasuko e ALMEIDA, R.D. - **Espaço Geográfico**: ensino e representação. São Paulo, Contexto, 1988;

PASSINATI, M. C. e ARCHELA R. S. **Fundamentos de Alfabetização Cartográfica no ensino de Geografia.** Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências, 2008.

PIAGET E VYGOTSKY. **Novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed Editora. 2001.

SIMIELLI, Maria. Helena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, A. F. A. (org). Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.



A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

SHEILA CLARO DOS SANTOS

Graduada em Turismo, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN, (2008); Licenciatura em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell – ISE-ED, (2018); Licenciatura em Pedagogia pela faculdade de Educação Paulistana - FAEP (2021); Professora de Educação Infantil – no CEI Doutor Antônio João Abdalla.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Embora no Brasil se discuta a formação e qualificação docente, ainda há uma luta maior em relação à valorização e reconhecimento da identidade docente. Ao mesmo tempo em que profissões tradicionais como medicina, direito, engenharia, mantém valor e prestígio, os professores exercem influência na existência destes profissionais. Os discentes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas buscam agregar o máximo de valor em seus estudos e buscam orientação através de seus mestres, no direcionamento entre as diferentes áreas de atuação que a profissão oferece: educação infantil, fundamental I, fundamental II, ensino médio e universitário, além de especializações para educação especial. Espera-se deste, vivência profissional após formação, mas não se dispensa o bom embasamento teórico. Enquanto se busca o profissional docente que tenha consigo os requisitos necessários para sua atividade profissional, espera-se que o mesmo seja didático e tenha competência no exercício de sua profissão. O presente trabalho foi conduzido por vários questionamentos sobre a identidade, formação, especialização do docente e também o direcionamento educacional para o magistério e sua didática. Este trabalho buscou apresentar a importância da atividade docente no ensino superior e apontar os fatores que desafiam sua valorização. Intencionou também, trazer para discussão apontamentos importantes e respostas para os questionamentos que envolvem diretamente o discente, mercado de trabalho e o currículo apresentado pelas Instituições de Ensino Superior na formação de seus alunos, futuros professores.

Palavras-chave: Docente; Didática; Educação.

INTRODUÇÃO

O primeiro desafio do docente do curso superior é a identificação de sua turma. Orientar e apresentar as vertentes da profissão é de extrema importância, para que o aluno que não conhece muito da área, tenha os esclarecimentos necessários sobre onde irá atuar.

Para o recém-graduado, receber o certificado é apenas a sua primeira realização. Ele terá que demonstrar estar apto para assumir os desafios da profissão, que são muitos, iniciando pela falta de reconhecimento.

Se por um lado hoje, obter um diploma se torna algo mais fácil que há alguns anos, por outro, é imprescindível que o aluno tenha consigo didática e conhecimento agregado, que aproveite as oportunidades de estágio para unificar o conhecimento teórico com o prático, uma vez que o mercado selecionará os melhores e não apenas quem se graduou.

E, é muito presente o paradigma de que enquanto estudante, o mesmo, está em fase de aprendizado e quando formado, precisa ter consolidada as habilidades e conhecimentos que o mercado precisa.

O conceito e prática das universidades é a orientação para as necessidades das pessoas, com foco totalmente voltado para os cargos produtivos. Com isso estas oferecem programas que, em geral, não atendem as necessidades e expectativas dos alunos.

O curso de Pedagogia surgiu em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Entretanto, a formação para a docência nas séries iniciais, antigo primário, iniciou-se com em 1835 no Rio de Janeiro, com a chegada da Escola Normal no Período Regencial. A Formação do Pedagogo foi marcada, inicialmente, pela fragmentação entre Bacharelado e Licenciatura. Os Bacharéis tinham habilitação técnica, enquanto os Licenciados trabalham nas Escolas Normais e na Secundária. Nos anos de 1940 e 1950 e, em parte dos 1960, o curso de Pedagogia não teve grandes mudanças e a formação desse profissional ficava à mercê do entendimento exclusivo das Instâncias Superiores, a formação do técnico e do professor para atuar na Escola Normal e Secundária. 1

A partir de 28 de novembro de 1968 através da reforma universitária sob a lei 5.540, aplicaram especializações para o curso, onde orientação, supervisão e administração escolar faziam parte. Os anos 1970, 1980 e início de 1990 foram importantes dentro das movimentações realizadas para que enfim a Pedagogia fosse assumida dentro da identidade profissional da docência, obtendo êxito com a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Já em 2006 o CNE definiu as áreas de atuação do Pedagogo em áreas escolares e não escolares dentro da educação infantil e fundamental I (BRASIL, 2006, p. 11).

Para isso, pensando no papel da universidade, objetivamos apresentar através deste estudo a importância da graduação em pedagogia e voltamos o olhar para a formação do corpo docente e as possíveis deficiências no ensino para uma mudança de práticas e pensamentos da forma em que a docência é desenvolvida no Brasil.

O presente trabalho foi conduzido por vários questionamentos que contextualizam através da história da educação, as necessidades e as realidades que envolvem a docência. Levantou-se apontamentos para as diretrizes que regulamentam os cursos, para instituição de ensino, docentes, alunos e mercado de trabalho. E ressaltou sua importância para a prática da docência através de seus formandos.

O norte da pesquisa vem questionar a importância da didática na formação do futuro professor? E no decorrer do estudo apresentou mais indagações que puderam indicar novas pesquisas e projetos.

1 Sara dos Santos Santana. Artigo Online, graduanda do curso de Pedagogia Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET – UFBA. Disponível em http://petpedagogia.ufba.br/curso-de-pedagogia-no-brasil- trajetoria-saberes-e-profissionalizacao>. Acesso em 26 jul. 2025

Intencionamos abrir discussão sobre a profissão docente para o ensino superior do curso de Pedagogia, a ausência de aconselhamento e orientação para o exercício do magistério por parte de amigos, familiares, sociedade e geral, como também os possíveis caminhos para colocarmos em prática esta melhora educacional e ampliar o horizonte da docência para todas as etapas de ensino: do básico até o ensino superior.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como referenciais teóricos foram utilizados livros, artigos, pesquisas e opiniões apresentadas em discussões através de fóruns, para desenvolvimento do trabalho, como da autora Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1978), Fundamentos de orientação educacional. Ele apresenta a importância da orientação educacional no ponto de vista da instituição, docente, discente e a importância da família.

O trabalho teve início com a abordagem quanto à orientação educacional, fatores e personagens que compuseram a educação brasileira. Com a crença que tudo será resolvido na escola, foi observado que se depositam expectativas e cobranças sobre o educar, o educador, porém só notam que nem tudo pode ser feito numa sala de aula, sem que haja participação do governo, sociedade e pais. É muito comum a percepção de que a educação está abandonada nas divulgações dos resultados dos testes por qual o educando passa.

Por meio de levantamentos bibliográficos buscou-se descobrir as facetas e identidade do profissional professor, como ele se vê e como é visto. Bem como foi importante observar a identidade do aluno, os avanços e retrocessos diante dos direitos e deveres dos personagens principais da educação.

O objetivo do trabalho foi apontar caminhos para uma boa formação de alunos e com isso indicar o ponto chave para a educação superior por meio dos professores. Foi abordada a formação do docente, a contemplação do Plano Nacional de Educação na educação básica até a pós-graduação.

A introdução do Plano Nacional, revelou lacunas educacionais que exigem novas pesquisas. A formação docente, além da pesquisa científica, demanda foco no trabalho didático para que professores evitem reproduzir métodos passados. Fatores como pesquisa, técnicas, teoria, prática e experiência do professor foram cruciais por impactarem os alunos.

Em 2025, municípios brasileiros constituíram documentos próprios para a formação docente, baseados na BNCC. Complementarmente, o MEC e o INEP criaram a Prova Nacional Docente (PND), um exame anual destinado a auxiliar estados e municípios na seleção de professores para suas redes, podendo ser utilizada como etapa em concursos públicos. Essa iniciativa também visa estabelecer parâmetros para a avaliação profissional e sua inserção no mercado de trabalho, além de subsidiar a formulação e avaliação de políticas públicas de formação para professores.

Foi importante discutir as ações de importância do docente na formação do profissional através do foco educacional, que varia de acordo com a instituição de ensino. Importante também é a discussão entre o que a instituição oferece, o que o mercado pede e a visão do aluno sobre a prática deste docente.[2] As considerações finais se dão com o levantamento de pontos importantes do trabalho e de questionamentos que poderão embasar novas abordagens e pesquisas.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Para melhor compreendermos a educação e seus personagens, é importante analisar não só o contexto, mas como se desenvolveu e quais foram os seus processos.

O sistema educacional brasileiro teve seu desenvolvimento num emaranhado de variáveis pedagógicas ao longo da história do Brasil. E este reflexo é visto hoje de tal forma que, ao falarmos da importância do docente na formação do profissional de turismo, não podemos negar a importância e influência do estudo em nossas

vidas.

Segundo Catarina Iavelberg (2009) o método didático formulado pelo especialista em didática da matemática Guy Brousseau apresenta a relação entre o saber, o professor e o aluno, visando sempre à aprendizagem e se estabelece através de regras que podem estar explícitas ou implícitas. Neste processo ambos descobrem aos poucos as estratégias, intenções e expectativas que um tem em relação ao outro, havendo necessidade do estudante acreditar que as escolhas didáticas do professor são as mais adequadas.

2Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/prova-nacional-docente>. Acessado em 10 jul. 2025.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1978) apresenta a orientação educacional de forma a ser encarada como processo de educação intencional. Isto é, exige que as atividades sejam desenvolvidas, pensadas e analisadas de forma crítica e reflexiva tendo um alvo específico, significando que o educando necessita considerar as expectativas do grupo familiar, professores, sociedade e cultura de onde vive.

Há uma dificuldade das universidades em atuar como orientadores educacionais por não possuir corpo docente com know how (saber fazer) suficientes para criação, implantação e acompanhamento enquanto uma atividade curricular, e, muitas vezes repassam as expectativas para o educador contratado (BICUDO, 1978, p. 1).

A autora ressalta que no início da república a educação não era vista apenas como sinônimo de aprendizado escolar, pois se dizia um conjunto de recursos que proporciona a adequação do indivíduo aos diferentes grupos sociais. Aponta ainda que a pedagogia no Brasil se encontrava em plena fase de consolidação e como ainda vemos no século XXI, a questão educacional mobilizou diferentes agentes interessados nos rumos do país.

Em relação à formação dos professores, havia problemas de ordem prática e teórica, aponta a autora, já que era preciso escolas para formação deste professor e necessitava de teorias e métodos que orientam o ensino (GONTIJO, 2009, p.9-10, 12-13).

Identidade

O termo identidade é um conceito de utilização para vários ramos o que torna complexo sua definição, pois temos como principais ou comumente utilizadas: identidade pessoal, profissional, cultural, social, nacional entre outras.

De acordo com Arroyo (2007) após pesquisas com profissionais da educação, foi constatado que mudanças veem ocorrendo na consciência e identidade profissional dos educadores. Segundo ele há uma coincidência nas mudanças e nas formas de se viver a infância, adolescência e a vida adulta e este reconhecimento coloca o processo de ensino-aprendizagem-avaliação num novo patamar de valoração, onde se destaca a cultura, formação, ética, direitos, diversidade.

Embora a identidade possua característica tão intrínseca, esta também está sujeita a sofrer mutação. Tal como a identidade pessoal, que nunca será a mesma diante das transformações acarretadas através do autoconhecimento, consciência de mundo, experiências pessoais com erros e acertos que nos molda e adapta também aos impactos do cotidiano.

Identidade profissional: Professor

Para falarmos de identidade profissional é importante ressaltar que o magistério como profissão, também outrora chamado exercício do professorado,

surgiu há pouco tempo.

Em 1939 surge a Pedagogia com a publicação do Decreto-Lei nº 1190 que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) e uma seção especial (didática). Umberto de Andrade Pinto apresentou em 2012 no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas do Ensino o estudo sobre o curso de Pedagogia no Brasil onde recupera a trajetória da origem do curso de Bacharelado em Pedagogia que oferecia ao mesmo tempo a Licenciatura, estruturando mais a formação do professor do que o pedagogo.

Com isso surgiu o chamado esquema 3+1 que se constituía de três anos de estudos nas áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e conferirá ao concluinte o título de bacharel, seguindo mais um ano de estudo na área especial (Didática) lhe conferiria a licenciamento para o exercício docente de forma generalista (PINTO, 2012, p 2-3).

Há pouco tempo cada universidade possuía habilitações diferentes como: administração escolar, primeiras séries, coordenação escolar, projetos pedagógicos empresariais, etc.

A resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura veio para regular e padronizar o curso. Com isso foi criada a identidade do pedagogo: o magistério! Já que no Brasil não havia definição do que era um pedagogo.

Ao longo da última década do século XX e início do século XXI, estudos evidenciam a negatividade da figura docente. O que antes era tradicionalmente a figura do professor, o profissional com ascensão social, que tinha em sua autoridade a capacidade de conduzir os jovens à vida democrática, hoje em descrédito educacional a figura do professor acompanha o desmantelamento do sistema de ensino (GOMES, 2008, p. 3).

Outros fatores agregados pelo autor à identidade profissional do professor são: o isolamento: onde ensinar é tido como uma profissão solitária, horários rígidos e organização inflexível que impede interações, sobrecarga que gera individualismo e isolamento e a arquitetura escolar que segrega as pessoas.

Outro apontamento é que o afastamento do ensino superior da realidade de quem está à frente de uma sala de aula é sentida até por quem ainda não se formou.

Identidade do aluno

A educação está "intrinsecamente relacionada à identidade de quem aprende", pois se pressupõe que só está disposto a construir e obter aprendizado alguém que se dispõe a construir sua identidade.

Por outro lado, de encontro aos discentes que buscam sua identidade, os educadores a todo o momento estão intervindo na identidade dos educandos, apresentando informações positivas ou negativas e em casos mais graves rotulando os discentes no mesmo momento que discursos influenciam no comportamento deste discente.

Num ambiente que se busca aprendizado, conhecimento e preparação para o futuro a escola acumula uma visão distorcida de seu propósito, porém real. Para o psicólogo La Taille (2008) em entrevista à Amanda Polato aponta em seu estudo que a identidade do aluno é apresentada pelo resultado da quantidade de alunos que vemos nas instituições escolares. A condição social apresenta que o mais rico possui as melhores oportunidades por conta da melhor educação escolar e que a identifica como uma escola de rico e de pobre e de melhor ou pior qualidade (OLIVEIRA, 2001).

Desde seu ingresso na educação escolar, o ignorar da instituição de ensino e do

professor sobre as dificuldades deste aluno facilita selecionar e rotular de forma pejorativa e muitas vezes não silenciosa com base nas classes sociais, étnicas, culturais, religiosas, como: o aluno pobre, carente, morador da comunidade, negro, indígena, bolsista, cotista, portador de necessidades especiais, entre outros.

Esta identidade carrega sempre um teor de dó, pena e quando apresentado como um processo de superação tem explorado primeiramente todas as mazelas deste aluno.

Diferente de um aluno em condição social mais abastada, sua história é apresentada como uma consequência da vida, pois ele foi educado para assumir os negócios da família, ou seja, ele apenas foi o melhor dos melhores. Ele não tem a figura de superação consigo e sim exemplo de conhecimento e sucesso a ser seguido.

O trabalho diante de tantas identidades é algo difícil para o professor, uma vez que o mesmo não recebe treinamento para lidar com o pluralismo étnico- social do Brasil, principalmente o professor do ensino superior.

Formação e qualificação docente

O tema da formação dos professores vem alcançando papel de destaque no início do século XXI. Um fator apontado é que há uma unanimidade em reconhecer que os desafios colocados hoje na escola, recaem sobre o professor e "exigem do trabalho educativo um patamar muito superior ao existente hoje, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente" (REGO; MELLO, 2002, p.181).

Em seu artigo Caimi (2006) reflete sobre o ensino e a aprendizagem que os mestres receberam e aponta as constantes mudanças de enfoque durante o percurso de formação dos docentes.

Na década de 1960 eram predominantes, nos cursos de formação de professores, os conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada. Já na década de 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, houve certa inversão de foco, onde a prioridade passou para as tecnologias de ensino-aprendizagem, que compunham métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, marginalizando os conteúdos acadêmicos e escolares.

Nos anos de 1980 durante a chamada "redemocratização" do país na "Era do Repensando" o discurso pedagógico era sobre as ideologias e dimensões sociopolíticas da prática educativa, frente a duras críticas sobre o modelo escolar e acadêmico, e fazendo proposições de alternativa para sua melhoria diante do modelo idealizado com base na negatividade da prática pedagógica.

A partir da década de 1990 as discussões configuraram acerca da formação dos professores reflexivos e investigadores. E esta discussão tornou- se bastante conhecida diante da afirmação de autores conhecidos sobre a importância da investigação diante da complexidade do ofício. Este debate encontra-se muito presente nas produções acadêmicas da área educacional como também em documentos oriundos das políticas públicas, educação superior, resoluções e diretrizes (CAIMI, 2006, p. 27-29).

Educação para o magistério

Atualmente a formação de professores precisa ser encarada como uma mudança organizacional. O professor precisa atuar como pesquisador permanente visando aperfeiçoar sua didática e as pesquisas constantes contribuem com bases teóricas para o melhor desenvolvimento de seu trabalho. O conhecimento profissional pedagógico constrói-se na experiência profissional e se complementa através da reflexão sobre a

prática, sua capacidade não se esgota na formação teórica, é a prática que demonstrará a concepção docente. Toda atividade docente deve ser baseada em pensamento crítico e construtivista (BAHL, org. 2003, p. 152-154).

Fagundes informa que a expectativa da sociedade é que a universidade possua condições de apresentar um corpo docente que assegure ferramentas para serem incluídos no mercado de trabalho, porém a pesquisa universitária qualifica e prestigia a formação profissional requerida para a profissão universitária. Aponta ainda que os professores estão preparados para abordar os temas de pesquisa dentro de sua especialidade.

Percebe-se que a discussão que envolve a formação do professor universitário busca legitimar o saber prático, mas a valoração da docência acontece quando se toma a pesquisa como fundamento principal. E que a maioria dos cursos de pós-graduação baseia seus projetos no campo da pesquisa sem que ocorra preocupação com os saberes do exercício da docência (FAGUNDES e ZANCHET apud CUNHA, 2012, p. 6).

Embora os cursos de licenciatura apresentaram queda em sua procura, o curso de Pedagogia seguido por Direito e Administração seguiu no ranking dos cursos com mais estudantes no Brasil em reportagem (2024) do Jornal O Globo. Pedagogia foi o curso mais procurado, inclusive na modalidade à distância, se tornando uma preocupação do MEC e que em 2025 o presidente

3 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/10/03/pedagogia-direito-administracao-veja-ranking-dos- cursos-com-mais-estudantes-do-pais.ghtml>. Acessado em 20 jul. 2025.

Lula assinou o Decreto nº 12.456/2025[4], que regulamenta a Nova Política de Educação a Distância (EaD), com o objetivo de garantir mais qualidade na oferta desta metodologia de ensino .

Estudos apontam também que a maior procura pelo curso de Pedagogia se deu pelo estímulo à carreira.

Didática e competência do professor universitário

Uma das maiores qualidades reconhecida em um professor é sua didática. Seja na educação infantil, de jovens e de adultos, a condução entre o saber e o ensinar para o outro, acaba fazendo com que os professores com melhor competência principalmente no ensino superior seja motivo de idolatria e de profissional a servir como exemplo.

O artigo 1º da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação têm como missão de educar, formar e realizar pesquisas.

Numa breve retrospectiva da história das universidades brasileiras, observa-se que a formação exigida dos professores universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do que será ensinado. Decorrendo do ensino prático (exercício profissional) ou epistemológico (teórico do exercício acadêmico), apontando que quase ou nada é exigido em termos pedagógicos (PINTO, 2006).

Segundo Silva apud Pimenta, Anastasiou (2006), em sua pesquisa apontava em 2006, que a LDB é omissa a formação pedagógica do professor universitário, pois observa que a proposta inicial de Darcy Ribeiro contemplava esta formação no artigo 74º "A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica". No processo de enxugamento do texto a formação didático-pedagógica ficou de fora diante da pressão por diversos setores da sociedade "cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente". Desta forma, sem amparo na legislação a

formação pedagógica fica a cargo dos regimentos de cada instituição.

> De acordo com o artigo de Maiza Taques Margraf Althaus: "Nem sempre quem domina conhecimentos para atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem" (ALTHAUS apud GASPARIN, 2003, p.102).

A pesquisa na pós-graduação não apresenta melhoria na qualidade de ensino, pois trabalha de forma objetiva ao desenvolver habilidades próprias ao método de pesquisa. E deixa de lado as características necessárias para o desenvolvimento do ensino.

Docente: Domínio de teoria e técnica

Quando interrogamos os professores sobre os seus saberes e sua relação com os saberes, em seus discursos, eles denominam de práticos e experienciais. Para eles os saberes adquiridos através da experiência profissional dão fundamentos a sua competência, ou seja, é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. De fato quer dizer que a educação lhe permite compreender fatos e informações diferentes, mas a experiência é que permite criar links e dar representações entre a teoria e a prática, ou seja, utilizar o que foi aprendido.

Pesquisador que dá aula x Professor que faz pesquisa

Em um fórum do site Cifraclub em 2009 foi levantado uma enquete pelos participantes sobre o pesquisador que dá aula e o professor que faz pesquisa. Na publicação de Junho/2009 o autor que se titula "The root of all evil" inicia a mensagem assim: "É "brabo" aturar as "aulas" dos pesquisadores. A grande maioria nem quer dar aula e só vai lá pra ficar lendo os slides na parede, sem didática nenhuma. Não há quem aguente, até os mais "nerds" pegam no sono"

Em instantes o fórum recebeu inúmeras participações com opiniões iguais, ora diversas, com críticas sobre a comum postura destes docentes. Segue a principal crítica direcionada às universidades: "O engraçado é que isso é motivo de orgulho da universidade. Todos os nossos professores são pesquisadores e dão aula sobre o assunto que mais entendem. Vai ver as aulas".

Quanto à metodologia utilizada pelos docentes as mais consistentes foram:

> Os professores deveriam lembrar-se dos quão chatos eram os professores deles, e tentar ser melhor, e não descontar nos alunos", "todo professor deveria ser igual a professor de cursinho ou fazer aulas de teatro! Todo professor deveria se humanizar mais, ter aulas de didática. Tudo seria mais fácil".

Destacam-se entre as postagens, apontamentos sobre o comodismo e a falta de atualização dos docentes:

> Mas muito piores são aqueles que entraram na universidade há uns 20 anos e se acomodaram, sem produzir pesquisa e nem trabalhar na indústria. Se os primeiros sabem o que há de quente no mundo da ciência, não sabem passar isso adiante, os últimos vão tentar passar adiante montes de coisas defasadas e arcaicas.

A importância do professor combinada com os deveres do aluno pôde ser observada conforme opinião manifestada abaixo:

Neste ponto, garanto que é mais complicado do que parece, equilibrar o tempo dedicado à pesquisa com o da preparação das aulas. É bem difícil, especialmente para aqueles que preferem a pesquisa às aulas. Não sei como imagina que é a rotina de um pesquisador, mas precisa- se ler, escrever muito, projetar e executar experimentos, conversar com os alunos do mestrado/doutorado, se enfiar na lama da burocracia e da captação/ administração de recursos. O tempo/vontade que sobra para preparar aulas às vezes é pequeno. Especialmente quando ele entra na sala e nota que a maior parte dos alunos não está interessada em aprender, só em tirar nota para passar (DADOS DO AUTOR).

Dentre os pontos levantados houve quem defendesse a postura dos docentes de cursinho, e quem fosse contra, um destes apontamentos se fez por um participante de codinome Bog:

Discordo totalmente. Os bons professores de cursinho não ensinam os alunos, adestram. Flipper dá cambalhota, muito bem, Flipper! No cursinho, os professores tomam para si o papel de criar o interesse. Numa universidade, lidando com adultos, o interesse tem que partir do aluno. Supõe-se que um adulto é capaz de se interessar pelo conhecimento, e não por malabarismos e piadas com pitadas de conhecimento (codinome Bog).

Este mesmo estendeu sua discordância sobre a afirmação de que os professores deveriam fazer aulas de teatro:

Discordo, o professor universitário está lá para cobrar do aluno, não para dar cambalhota e contar piada. O aluno deve se interessar pelo conhecimento, e não pela cambalhota ou pela piada. Saindo da universidade, quando o advogado for ler um processo volumoso e monstruoso, não vai ser um processo engraçado, divertido, com figuras para colorir. Vai ser um processo chato, longo, árido, e enrolado. Saindo da universidade, quando o médico for ler sobre um novo procedimento cirúrgico, não vai ser um relatório contendo piadas, suspense, emoção e muitas aventuras dessa turminha que vai aprontar grandes confusões. Vai ser um relatório seco, diretor, técnico. O universitário precisa aprender desde cedo a buscar o conhecimento pelo conhecimento, e não pelos enfeitinhos em volta do mesmo (codinome BOG).

VALORAÇÃO DO SABER

O saber docente se compõe de vários saberes, estes são provenientes de diferentes fontes como: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Embora o saber docente ocupe uma posição estratégica entre os saberes sociais, este é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.

Nesta perspectiva, os saberes são, de certa forma, uma espécie de estoque de informações disponíveis, renovadas e produzidas. Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação (TARDIF, 2008, p. 33-35).

E destaca: saberes docentes, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de conhecer as ciências da educação e pedagógica (2008, p. 36-39).

As autoras Guiomar Namo de Mello e Teresa Cristina Rego apontam um fator importante, pois os professores não recebem formação adequada para o exercício profissional, além de cursos curtos, de má qualidade, defasados, com baixo prestígio, currículo com ênfase demasiada na teoria e pouca atenção a prática pedagógica. Se agravando ainda mais, quando a maioria dos aspirantes antes de ingressar na carreira profissional, traz consigo lacunas decorrentes da baixa qualidade da educação que recebeu do ensino básico ao médio.

Ainda questionam o que acontece com a profissão professor, ainda mais quando se observa o valor que a escola tem sobre as classes mais excluídas e pobres e que ela possui sobre estas classes um poder legitimado. Mas de qual prestígio se fala? Do prestígio do passado quando a educação era disponível apenas para a elite? Ou trata-se de valorizar o professor ou de ressignificar o que é valorização? (REGO, MELLO, 2002, p.183-187).

As escolas buscam com afinco, profissionais formados em pedagogia e esta escassez talvez resulte em valorização profissional, que é o esperado, ou percentual ainda maior de pessoas não capacitadas para atuar nas áreas. Mas abre o questionamento sobre quais os métodos para uma valorização justa?

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Na educação não há como dizer que exista um caminho certo e errado uma vez que a fixação do conhecimento vem da exploração dos erros e acertos.

A educação atual em todos os níveis mantém os professores reféns da falta de estrutura escolar e condições humanas para permanência de alunos e corpo docente dentro das instituições.

Faltam apoio, suporte e orientação educacional para professores e alunos e principalmente qualificação e cursos de aprimoramento e preparação dos novos docentes para este mercado. Da forma atual observa-se que estes mestres se encontram ancorados.

A inexistência de uma fórmula mágica na didática vem reforçar que a prática docente, principalmente quando esta disciplina vem de encontro a um curso multi ou transdisciplinar é de extrema importância nos cursos de formação docente, seja de licenciatura ou especialização.

Quanto mais se evidencia que a educação cada vez mais possui papel fundamental na evolução das condições sociais da humanidade, e é perpetuada através da figura do professor, vemos que este, na mesma intensidade aqui no Brasil tem seu trabalho desvalorizado.

De forma contraditória, vemos que o descaso com a educação vem principalmente por quem mais tem recursos para educar os seus. De forma muito comum, hoje pais pagam escolas particulares durante toda infância e adolescência de seu filho para que na fase adulta o mesmo possa concorrer a uma vaga nas melhores universidades públicas. Já aos mais pobres, o único caminho é recorrer ao ensino particular que não oferece a mesma qualidade. Ou seja, para a maioria a solução é fazer o caminho inverso.

Sem preparação em sua base, o graduando se forma de forma incompleta e isto recai em sua atuação profissional e em dificuldades em sua sequenciação nos estudos.

Atualmente existe uma real necessidade de preparação pedagógica para o professor de graduação, decaindo a responsabilidade nas universidades, se, esta tiver em suas normas, foco maior na qualidade de ensino uma vez que hoje elas são administradas para serem grandes empresas.

Um ponto importante que abre precedentes para novos estudos é que a legislação atual permite que muitos licenciados ou graduados cheguem ao fim de seu curso sem a necessidade de realizar o trabalho de conclusão de curso. Como exemplo, o pedagogo já graduado quando se vê num curso de extensão não sabe como realizar uma monografia, já que não é requisito obrigatório para sua formação.

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, a entrega da monografia num curso de pós-graduação é realizada de forma totalmente independente, diferente da graduação, em que o aluno conta com um professor como orientador e também uma disciplina específica.

Desta forma, podemos observar que muitos cursos superiores durante o último ano letivo exigem a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, enquanto no curso de licenciatura não. É mais comum do que se espera, um professor de ensino médio, não ter ideia de como fazer uma monografia, enquanto isto é algo que um formando em bacharelado sabe.

Tantos os cursos de licenciatura e as Instituições de Ensino Superior precisam pensar na formação de um bom professor como um ciclo, pois este profissional retornará para esta IES e seu atuar será deficiente por conta de sua formação.

Sem que o "ser humano" profissional professor seja visto em sua formação, não seria diferentemente, não seria visto em sua atuação. Não se formam bons professores e pesquisadores se a formação pedagógica é improvisada.

Retomando a introdução deste texto, pudemos observar alguns fatores que dificultam o acesso ao mercado de trabalho. Muito do que se apresenta quanto aos conteúdos programáticos dos cursos, divergem com o que a escola e os alunos precisam como também com o quê na "teoria" seria realmente utilizado diante das múltiplas realidades de estrutura predial, dos materiais disponíveis, da condição das famílias destas crianças, ou seja, de todo o ambiente que influencia o sucesso ou não da escola nesta comunidade.

Outro ponto é que o docente só com formação teórica sem experiência, pouco pode trazer para este aluno, uma vez que o conhecimento prático ora, é mais valorizado que o teórico, ora não.

Um dos campos de atuação mais valioso é a docência e, esta, entre todas as áreas, não é valorizada, incentivada ou estimulada pelos docentes aos discentes. Cabe aí o trabalho da orientação educacional, pois a escassez de docentes também se dá pela falta de orientação profissional para reconhecer e estimular futuros e bons profissionais docentes.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo; organização do documento.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAHL, Miguel. Organizador. **Mercado Turístico: Áreas de atuação. São Paulo: Roca,** 2003. Trabalho técnico-científico apresentado no Congresso Brasileiro de Turismo 2002, realizado na cidade IGV de 14 a 18 de maio de 2002.

BICUDO, Maria A. Vi. **Fundamentos de orientação educacional.** São Paulo: Saraiva, 1978.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, 2006.

IAVELBERG, Catarina. **União Pedagógica. Editora Abril. São Paulo: Revista Nova Escola.** Gestão Escolar, ano I, nº 3, p. 54-55, ago./set., 2009.

LA TAILLE, Yves. **Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras: depoimento.** São Paulo: Revista Nova Escola. Entrevista concedida a Amanda Polato, ano XXIII, nº 213, p. 26-27, Jun/jul. 2008.

MELLO, G. N.; REGO, T. C. **Formação de professores na América Latina e No Caribe: A Busca por inovação e eficiência.** Conferência Regional "O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades". Jul., 2002, p. 181-187. Brasília.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber**. 9º Edição. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 48-49

ALTHAUS. Maiza T. M. **Ação didática no ensino superior: A docência em discussão.** 2003. p. 102-105. Disponível em

<http://www.maiza.com.br/adm/producao/5.pdf>. Acesso em 23/05/2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. **Ministério da Educação. Nova Política de Educação a Distância (EaD).** Decreto nº 12.456/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt- br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-política-de-ead> . Acessado em 12 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de**

maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 03/05/2025.

FAGUNDES, Maurício. V. ZANCHET, Beatriz M. B. A. **A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação?** Os docentes iniciantes respondem. (2012. P. 04-09). Disponível em

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9045/6643>. Acessado em 15/05/2025.

FÓRUM CIFRACLUB. **Pesquisador que dá aula x Professor que faz pesquisa.** Disponível em: < http://forum.cifraclub.com.br/forum/11/210966/>. Acesso em 20/05/25.

GOMES, Alberto A. **Educação e aprendizagens sociais.** In: VI Congresso português de sociologia: Mundos sociais, saberes e práticas. Educação e aprendizagens sociais (2008). Lisboa. Anais. Disponível em:

<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acessado em 26/06/2025.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim, educador e cientista da educação.** 2009, p. 09-10,12-13. Disponível em:

<http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ea000975.pdf>. Acessado em 16/05/2025.

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate.** Revista Espaço Acadêmico. Ano I. Nº 7. Dez/2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>. Acessado em 18/06/25.

PINTO, Daniella B. B. **O Papel do Professor Universitário em Termos da Didática, Frente aos Novos Desafios da Sociedade Contemporânea** (2006). Disponível em: http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id

=578:o-papel-do-professor-universitário-em-termos-da-didática--frente-aos- novos-desafios-da-sociedade-contemporânea &catid=120:158 &itemid=21>. Acesso em 15/05/25.

PINTO, Gustavo. **IDENTIDADE PROFISSIONAL**. 2012, p. 02-03. Disponível

em: <http://www2.unimep.br/endipe/0065s.pdf>. Acesso 03/06/2025.

SANTANA. Sara, S. **Artigo Online, graduanda do curso de Pedagogia Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET – UFBA.** Disponível em http://petpedagogia.ufba.br/curso-de-pedagogia-no-brasil-trajetoria-saberes-e- profissionalizacao>. Acessado em 26/07/2025

SILVA, Vanius P. Z. **Formação didático-pedagógica do professor universitário: uma necessidade?** (2006) Disponível em:

<http://www.fundacaoaprender.org.br/formao-didtico-pedaggica-do-professor- universitário-uma-necessidade>. Acesso em: 15/06/25.



A POSSIBILIDADE DE REQUERER A FALÊNCIA DE UMA EMPRESA BASEADA EM DÉBITOS TRABALHISTAS NA FASE EXECUTÓRIA

SIDNEY COSTA DE ARRUDA

Mestrando e Graduado em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Pós-graduado pelo Centro Universitário Unifieo em Direito Empresarial; Advogado e Mestrando em Direito pelo Centro Universitário Unifieo. Atuante nas áreas de Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Empresarial e Filosofia do Direito.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo explora a possibilidade jurídica e os fundamentos constitucionais que poderiam sustentar o pedido de falência de uma empresa com base em débitos trabalhistas em fase executória. Neste trabalho, serão abordados os princípios constitucionais em confronto, a dignidade da pessoa humana, a proteção do trabalho e ao trabalhador, a importância da função social da empresa, a lei de falências e a exclusão dos créditos trabalhistas como fundamento da falência, a questão relativa à possibilidade de realizar uma interpretação constitucional mais extensiva, bem como a convolação de uma execução trabalhista em falência, quais seriam os direitos e garantias fundamentais dos envolvidos, como vem decidindo o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal, em relação aos direitos fundamentais, sejam pelas Empresas, sejam pelos exequentes, no âmbito do Direito Processual do Trabalho. A questão relativa aos Direitos Fundamentais e a Proteção ao Crédito Trabalhista, qual a função social da Empresa e Preservação Econômica.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Efetividade; Execução Trabalhista; Proteção; Direitos Fundamentais; Trabalhador.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005) exclui os créditos trabalhistas como fundamento direto para requerer a falência, em consonância com os princípios da preservação da empresa e da função social.

No entanto, a inadimplência trabalhista recorrente e a insolvência podem justificar a revisão dessa norma, considerando a dignidade da pessoa humana e a proteção ao trabalhador.

O artigo debate os limites e as possibilidades de interpretação da legislação para atender ao direito de subsistência dos trabalhadores credores e a proteção dos direitos fundamentais envolvidos.

A falência é um mecanismo jurídico voltado para a liquidação ordenada de uma empresa insolvente, distribuindo seu patrimônio entre os credores de forma igualitária e priorizando determinadas classes de crédito.

A Lei nº 11.101/2005 regula os processos de falência e recuperação judicial no Brasil, estabelecendo, entre outras disposições, que os créditos trabalhistas gozam de prioridade, mas não constituem base exclusiva para a instauração do processo falimentar.

Entretanto, considerando os princípios constitucionais e os direitos fundamentais, levanta-se a questão: Seria possível requerer a falência de uma empresa apenas com base em débitos trabalhistas em fase de execução?

O artigo 97 da Lei 11.101/2005 demonstra com maestria, quais seriam as pessoas nas quais poderiam requerer a falência ou recuperação judicial, com destaque no inciso IV, que aponta “qualquer credor”.

> Art. 97. Podem requerer a falência do devedor: I – o próprio devedor, na forma do disposto nos arts. 105 a 107 desta Lei; II – o cônjuge sobrevivente, qualquer herdeiro do devedor ou o inventariante; III – o cotista ou o acionista do devedor na forma da lei ou do ato constitutivo da sociedade; IV – qualquer credor.



PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS EM CONFRONTO: Dignidade da Pessoa Humana

O princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), é um pilar do ordenamento jurídico brasileiro.

Em casos de inadimplência trabalhista, o sustento do trabalhador e suas famílias ficam comprometidos, o que fere diretamente a dignidade dos envolvidos.

Assim, permitir que uma empresa mantenha dívidas trabalhistas elevadas sem uma solução efetiva põe em risco esse princípio.

Infelizmente, as Decisões Pretorianas dos Tribunais Brasileiros, destacam que um pedido de Falência, realizado no nascedouro de um procedimento executório trabalhista, seria considerado como medida extrema, na qual poderia abalar ainda mais as questões financeiras da parte executada, pessoa jurídica.

O que se percebe, nitidamente, com todas as *vênias* as decisões Brasileiras, a falta de sopesamento com os princípios Fundamentais, visto que o exequente, na referida relação, é considerado a parte mais frágil, nos termos do artigo 28 do Código de Proteção e Defesa do Consumidor:

> Art. 28. O juiz poderá desconsiderar a personalidade jurídica da sociedade quando, em detrimento do consumidor, houver abuso de direito, excesso de poder, infração da lei, fato ou ato ilícito ou violação dos estatutos ou contrato social. A desconsideração também será efetivada quando houver falência, estado de insolvência, encerramento ou inatividade da pessoa jurídica provocados por má administração.

Logo, não seria crível e nem permitido, tratar o referido procedimento judicial, como um "indivíduo isolado". Robert Alexy, em sua obra, Teoria dos Direitos Fundamentais, 3ª Edição, Editora Malheiros, página 377, nos ensina que,

> [...] essa objeção dirige-se sobretudo contra duas características do direito geral de liberdade: em primeiro lugar, contra seu suporte fático ilimitado, e em segundo contra o fato de ser um direito negativo, no sentido já exposto. De fato, o direito geral de Liberdade tem essas características, mas elas não conduzem às consequências temidas. O fato de o suporte fático do direito geral de liberdade ser ilimitado é algo que, em vista de sua cláusula restritiva, não significa muita coisa. Decisivo para a posição do indivíduo é aquilo que é protegido definitivamente. Mas aquilo que é definitivamente protegido é tudo, menos ilimitado. É o resultado de sopesamentos contra princípios colidentes, que existem em grande quantidade. Decisivos são os pesos que a eles são conferidos [...].

Como se vê, não há plausibilidade para destacar, em primeiro plano, que os Direitos Fundamentais de uma empresa, devem sobrepor aos Direitos Fundamentais de um Trabalhador, que durante todo o tempo de sua vida, deixou de receber o que lhe era devido e garantido constitucionalmente, por um princípio basilar de superproteção empresarial.

PROTEÇÃO AO TRABALHO E AO TRABALHADOR

O art. 7º da CF/88 estabelece uma série de direitos que protegem o trabalhador.

Essa proteção inclui o direito a receber os salários e as indenizações em caso de desligamento, que são fundamentais para a sobrevivência do empregado.

A Justiça do Trabalho prioriza o cumprimento desses direitos, mas, em casos de inadimplência, a execução dos créditos trabalhistas pode ser insuficiente, abrindo caminho para a busca de outros mecanismos de cobrança, como a falência, sobretudo, a questão quanto a prescrição intercorrente prevista no artigo 11 A da CLT.

FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA

Público e notório, quanto a importância do fomento empresarial. A função social da empresa, prevista nos arts. 5º, XXIII, e 170, III, da CF/88, exige que a empresa cumpra um papel econômico e social na sociedade, incluindo a geração de empregos

e o pagamento de suas obrigações. Quando uma empresa deixa de cumprir suas obrigações trabalhistas de forma reiterada e se torna insolvente, ela não cumpre sua função social, o que pode justificar a perda da proteção conferida pela preservação da atividade empresarial.

A LEI DE FALÊNCIAS E A EXCLUSÃO DOS CRÉDITOS TRABALHISTAS COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA A FALÊNCIA

A Lei nº 11.101/2005 estipula que os créditos trabalhistas possuem prioridade na ordem de pagamento em caso de falência, conforme o art. 83, I , mas não estabelece que estes créditos possam fundamentar, por si sós, um pedido de falência.

O objetivo dessa norma é preservar a empresa e a continuidade de suas atividades, evitando que a economia e os empregos sejam diretamente impactados pela abertura de falências baseadas exclusivamente em dívidas trabalhistas.

Porém, em casos de insolvência comprovada e execução frustrada de créditos trabalhistas, (sisba jud, Renajud e Arisp prejudicados, atrelado a desconsideração da personalidade jurídica inócua), o impedimento legal para a instauração da falência com base nesses créditos torna-se um ponto de questionamento.

Esse cenário abre espaço para discussões jurisprudenciais e interpretações constitucionais que ponderam a dignidade dos trabalhadores frente à função social da empresa.

A Possibilidade de Interpretação Constitucional e a Convolação da Execução Trabalhista em Falência

A partir de uma interpretação sistemática e principiológica da Constituição e da Lei de Falências, argumenta-se que, em casos extremos de inadimplência e insolvência da empresa, seria possível convolar a execução trabalhista em falência, mesmo que a legislação atual não preveja essa possibilidade de maneira explícita.

A jurisprudência trabalhista já começou a considerar essa possibilidade em algumas decisões, entendendo que a insolvência da empresa, associada à continuidade da inadimplência trabalhista, desvirtua sua função social, justificando a busca pela falência para garantir o pagamento dos trabalhadores.

Essa interpretação busca equilibrar o direito fundamental ao recebimento dos créditos trabalhistas com a preservação da empresa.

No entanto, trata-se de uma medida que deve ser adotada em última instância, após esgotados todos os meios de execução no processo trabalhista, visando respeitar a ordem econômica e social.

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DOS ENVOLVIDOS

O tema envolve direitos fundamentais de ambas as partes. De um lado, o trabalhador tem o direito de receber pelos serviços prestados, o que se vincula diretamente ao seu sustento e ao de sua família, um direito fundamental de caráter alimentar. De outro, o empresário ou sócio da empresa executada possui direitos patrimoniais que, em tese, também merecem proteção.

Contudo, a natureza alimentar dos créditos trabalhistas confere-lhes uma prioridade superior em relação aos créditos comuns e patrimoniais do devedor.

POSICIONAMENTO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO: PROTEÇÃO À VIDA EMPRESARIAL

O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) analisa os pedidos de falência em contexto de débitos trabalhistas sob uma ótica de proteção aos direitos fundamentais do trabalhador, mas com grande cautela.

O entendimento do TJSP geralmente reconhece que a legislação atual, especialmente a Lei de Falências (Lei nº 11.101/2005), não considera os créditos trabalhistas como fundamento direto e exclusivo para requerer a falência.

Segundo a corte, a falência só se

justifica em casos de inadimplência absoluta de outras dívidas e desde que a empresa esteja efetivamente insolvente.

São extremamente criteriosos, em relação aos pedidos de desconsideração da personalidade jurídica, como bem discorreu na principal decisão:

> Pedido de falência por execução frustrada (art. 94, II, da Lei 11.101/2005). Sentença de extinção, sem resolução de mérito. Apelação da autora. Inexistência de prova efetiva de desistência ou de suspensão da execução. "O credor não poderá acumular, entretanto, dois modos de cobrança de seu título executivo, sob pena de bis in idem. Não poderá, simultaneamente, exigir o cumprimento na execução individual e a falência no procedimento específico. Desse modo, deverá o credor demonstrar, por ocasião de seu pedido de falência, que a execução individual que movia em face do devedor está suspensa ou foi extinta" (MARCELO BARBOSA SACRAMONE). Súmula 48 deste TJSP. Arquivamento da execução, após o ajuizamento do pedido de falência, que não supre tal exigência. Manutenção da sentença recorrida. Apelação desprovida. (TJ-SP - AC: 10174546120158260224 SP 1017454-61.2015.8.26.0224, Relator: Cesar Ciampolini, Data de Julgamento: 09/04/2020, 1ª Câmara Reservada de Direito Empresarial, Data de Publicação: 09/04/2020)

Nessa mesma entrada, em pesquisa a um renomado site jurídico em https://www.migalhas.com.br/depeso/377222/a-utilizacao-do-pedido-de-falencia-como-meio-coercitivo-de-cobranca.

Destacou que em igual sentido é o julgado abaixo selecionado pelas Câmaras de Direito Privado e Direito Empresarial do Tribunal de Justiça de São Paulo e compiladas pelo Grupo de Apoio ao Direito Privado:

> APELAÇÃO - Pedido de falência - Sentença de improcedência - Juízo de origem que considerou que o pedido foi utilizado como instrumento de coação para a cobrança da dívida e que deve prevalecer o princípio da preservação da empresa, especialmente com a crise advinda da pandemia - Insurgência da autora - Cabimento - Inaplicabilidade do art. 60 da lei 11.101/05, que trata apenas de hipóteses que envolvem plano de recuperação judicial e alienação judicial de filiais ou de unidades produtivas isoladas do devedor, o que não é o caso dos autos, não se confundindo com o princípio da preservação da empresa - Faculdade do credor de ajuizamento de execução singular ou coletiva (pedido de falência), sendo desnecessária a demonstração de insolvência do devedor - Inteligência das Súmulas 42 e 43 do E. TJSP - Situação excepcional decorrente de pandemia que assolou o mundo que não pode servir de pretexto para afastamento dos requisitos legais para decretação de falência, ante o inadimplemento dos compromissos assumidos pela devedora, e uma vez preenchidos os requisitos da lei - Inaplicabilidade da suposta elevação do valor mínimo a embasar o pedido de falência para R$100.000,00 (Projeto de lei 1.397/20) - Projeto de lei que ainda não teve sua aprovação e, consequentemente, não há que se falar em seus possíveis efeitos, prevalecendo a disposição legal de 40 salários-mínimos (art. 94, inciso I, da lei 11.101/05) - Projeto que pretende apenas a alteração, em caráter transitório, do regime jurídico dos institutos da recuperação judicial, recuperação extrajudicial e falência - Isolamento social e restrições das atividades comerciais impostas pelo Governo do Estado de São Paulo que já foram flexibilizados, com o retorno gradativo do comércio - Regularidade formal do pedido de falência, com comprovada impontualidade e higidez do protesto da duplicata, nos termos da Súmula 52 deste E. Tribunal - Sentença reformada para o fim de decretar a falência da ré - Determinação de que as providências previstas no art. 99 da lei 11.101/05 sejam tomadas pelo douto Juízo "a quo" - Descabimento quanto à pretensão de inversão do ônus sucumbencial, uma vez que a sentença de quebra não fixa verba de sucumbência. RECURSO PARCIALMENTE PROVIDO." (Apelação Cível nº 1001813-46.2021.8.26.0572, Rel. Jorge Tosta, j. 15/08/22).

O que se busca nas referidas execuções, ou em qualquer procedimento previsto na Legislação Processual, é o

recebimento do que é devido, reconhecendo, nesse viés, cada caso, e sopesando os direitos e deveres.

O Tribunal, ao indeferir mecanismos elementares e previstos em legislação, estar-se-ia infringindo princípios basilares dos exequentes trabalhistas, tais como, o princípio a dignidade da pessoa Humana, prevista no artigo 1º, III, da CF, o Princípio da Efetividade da Justiça e da Proteção ao Trabalho, prevista no artigo 5º, inciso XXXV e artigo 7º da CF, o Princípio da Função Social da Empresa, previsto no artigo 170, III, da CF, e também o princípio da isonomia, prevista no artigo 5º, caput, da CF.

Alexy propõe a ponderação de direitos fundamentais, enquanto **Friedrich Müller** acredita que as normas devem ser concretizadas com base na realidade fática.

A conciliação entre essas abordagens propõe que o núcleo essencial dos direitos seja protegido não apenas de forma teórica, mas com base nas circunstâncias reais de cada caso.

Logo, a questão de utilização de mecanismos menos gravosos em desfavor da pessoa jurídica ilíquida, anda na contramão aos Princípios basilares aqui invocados.

No entanto, em casos de execuções trabalhistas frustradas — onde a empresa demonstra conduta abusiva, ocultação de patrimônio, ou uma reiterada impossibilidade de saldar suas obrigações — alguns julgados recentes do TJSP indicam que a proteção ao direito do trabalhador pode prevalecer.

Nesses casos, o tribunal observa a função social da empresa e a dignidade do trabalhador como razões justificáveis para uma reavaliação das práticas empresariais.

Ao considerar a falência, o TJSP equilibra a preservação do empreendimento com a necessidade de garantir os créditos trabalhistas, fundamentais à subsistência do trabalhador.

O tribunal entende que uma execução frustrada pode ser um indício relevante para a verificação de insolvência, mas a decisão de convocar uma execução trabalhista em falência deve passar pela análise de todos os princípios constitucionais e pelos impactos na economia e na continuidade da atividade empresarial.

POSICIONAMENTO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, EM RELAÇÃO AOS PEDIDO DE FALÊNCIA, LASTREADO EM EXECUÇÃO TRABALHISTA FRUSTRADA

O Superior Tribunal de Justiça (STJ) tem abordado o pedido de falência decorrente de uma execução trabalhista frustrada com cautela e em consideração ao equilíbrio entre a preservação da atividade empresarial e a efetivação dos direitos trabalhistas.

O tribunal compreende que, embora os créditos trabalhistas sejam prioritários e possuam natureza alimentar, o pedido de falência não é uma medida diretamente aplicável apenas em razão da inadimplência de obrigações trabalhistas.

Conforme prevê a Lei de Falências e Recuperação Judicial (Lei nº 11.101/2005), como bem destacado no acórdão abaixo , que também se utiliza de um discurso no qual, deve ser utilizado mecanismos menos gravosos, ignorando ser um título executivo líquido, certo e exigível,

> AGRAVO INTERNO EM RECURSO ESPECIAL. PEDIDO DE FALÊNCIA. USADO COM SUCEDÂNEO DE COBRANÇA DE TÍTULO EXECUTIVO. EXISTÊNCIA DE MEIO MENOS GRAVOSO. 1. Não é cabível a utilização de pedido de falência como sucedâneo de cobrança de título executivo, se o único objetivo da parte requerente é obter seu crédito e se possui outros meios menos gravosos e adequados para tanto. 2. Agravo interno não provido. (STJ - AgInt no REsp: 1936044 SC 2021/0131234-0, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Julgamento: 14/12/2021, T4 - QUARTA TURMA, Data de Publicação: DJe 01/02/2022)

Nos casos de execução frustrada, o STJ entende que a falência não deve ser utilizada de forma automática como um meio coercitivo de cobrança de créditos trabalhistas.

A Corte aponta que, para requerer a falência, é necessário haver a

configuração da insolvência da empresa, associada a uma situação de crise econômico-financeira comprovada, e que tal medida deve ser excepcional, sendo avaliada caso a caso.

Segundo o STJ, a falência deve ser vista como último recurso, aplicável somente quando todos os meios de execução tenham sido exauridos e a empresa não demonstrar capacidade de reverter sua situação financeira para honrar suas dívidas trabalhistas.

Além disso, o STJ se preocupa com o respeito à função social da empresa e a manutenção dos empregos, evitando a falência em casos em que isso poderia causar mais prejuízos sociais.

Em suma, o entendimento predominante do STJ é que a falência não pode ser requerida exclusivamente com base na inadimplência trabalhista e que tal pedido deve estar fundamentado em uma análise ampla da situação econômico-financeira da empresa, resguardando o interesse dos credores, dos trabalhadores e da sociedade como um todo.

O POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM RELAÇÃO AO PEDIDO DE FALÊNCIA ORIGINADO DE EXECUÇÃO TRABALHISTA

O Supremo Tribunal Federal (STF) tem abordado o tema da proteção dos créditos trabalhistas dentro do contexto da execução e recuperação de empresas, ressaltando a relevância dos direitos fundamentais do trabalhador e a função social das empresas.

Embora não haja um posicionamento direto e específico sobre convocar uma execução trabalhista em falência, as decisões do STF em temas correlatos indicam um equilíbrio entre a proteção dos direitos dos trabalhadores e a preservação das atividades empresariais.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E PROTEÇÃO AO CRÉDITO TRABALHISTA

Para o STF, os créditos trabalhistas possuem natureza alimentar e são protegidos pela Constituição, especialmente em função do princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF) e da valorização do trabalho (art. 7º).

Essa prioridade é reiterada quando o STF trata da execução de dívidas trabalhistas em processos de recuperação e falência, considerando que os direitos dos trabalhadores devem ser resguardados diante da essencialidade desse crédito para sua subsistência.

FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA E PRESERVAÇÃO ECONÔMICA

O STF, no entanto, também valoriza o princípio da função social da empresa (art. 170, III, da CF) e a preservação da atividade econômica como meios de assegurar empregos e o desenvolvimento econômico.

No entendimento da Corte, a preservação das empresas é de interesse coletivo, pois contribui para a estabilidade econômica, social e para a própria garantia de empregos.

Assim, o STF pondera que a convolução de execuções trabalhistas em pedidos de falência deve ocorrer de modo a não comprometer esses princípios, devendo ser uma medida excepcional.

CONVOLAÇÃO DA EXECUÇÃO EM FALÊNCIA

Embora não haja uma jurisprudência consolidada no STF sobre a convolução de execuções trabalhistas frustradas em falência, a Corte já reconheceu, de modo indireto, que a proteção constitucional dos trabalhadores deve ser efetivada, mas sem que se desvirtue o equilíbrio necessário para a preservação econômica.

Ou seja, ainda que o trabalhador tenha prioridade no recebimento dos créditos, a falência da empresa deve ser considerada apenas após o esgotamento das alternativas de execução e em condições excepcionais, quando a empresa não cumpre sua função social e reiteradamente descumpre suas obrigações trabalhistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante dos princípios constitucionais e das disposições da Lei de Falências, argumenta-se que, em situações excepcionais de inadimplência reiterada e insolvência empresarial, há uma possibilidade jurídica de convolação da execução trabalhista em falência.

Essa interpretação, embora não prevista explicitamente na legislação, pode ser fundamentada com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, proteção ao trabalhador e função social da empresa.

A medida, no entanto, deve ser usada de forma cautelosa, considerando os impactos econômicos e sociais da falência e buscando sempre um equilíbrio entre os direitos do trabalhador e a preservação da atividade empresarial.

REFERÊNCIAS



ALEXY. Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 3ª Edição: Editora Malheiros Editores.

MÜLLER, Friedrich. **O novo paradigma do direito: introdução à teoria e metódica estruturantes.** 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.



LETRAMENTO NA SALA DE AULA

SILVANA APARECIDA BUENO PEREIRA AUGUSTO

Licenciada em Letras e Pedagogia. Pós-Graduanda pela Faculdades Integradas Campos Salles, em Neurociências. Professora nas Redes Municipal e Estadual de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo relata que historicamente, as escolas brasileiras priorizaram um ensino centrado em aspectos cognitivos, falhando em incutir nos alunos uma reflexão crítica sobre o mundo e a realidade que os cercam. As aulas de Literatura enfrentam a desmotivação e falta de interesse por parte dos adolescentes, e ainda sofrem com a ausência de diretrizes específicas para o ensino de Literatura Estrangeira. Recentemente, desenvolveram-se pesquisas sobre uma nova abordagem de ensino-aprendizagem, cujo foco recai sobre a escrita vinculada às práticas sociais.

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que o Brasil ocupa um lugar insatisfatório no ranking mundial de leitura. Essas informações vão ao encontro da já consolidada premissa de que os brasileiros, em especial os jovens, não leem. Mas então como explicar fenômenos recentes como as sagas Crepúsculo, Harry Potter e Jogos Vorazes?

Acredita-se que os jovens de fato leem; porém, outros tipos de narrativas. Este conceito, mais amplo do que o de literatura, considera obras tradicionalmente ignoradas pelas escolas, como best-sellers, adaptações, histórias em quadrinhos e até mesmo filmes.

Sabe-se que, na realidade brasileira, as aulas de Literatura estão voltadas a aspectos meramente historiográficos, com o objetivo de preparar os jovens para o vestibular.

O objetivo deste artigo, intitulado “Letramento(s) e o ensino de Literatura no ensino médio”, é investigar a teoria do letramento e suas vertentes, como o letramento crítico, o letramento literário e o letramento digital.

Nesta seção, que está baseada em autores como Freire (2011), Festino (2009), Cereja (2005) e Napolitano (2010), tratamos desde o surgimento e principais características dessa corrente a aspectos do ensino de literatura no Brasil.

Faz-se necessária uma breve apresentação sobre as diferenças entre literatura e narrativas. Vale ressaltar que aprender literatura estrangeira implica conhecer outras culturas e, como consequência, refletir sobre os próprios valores e costumes.



LETRAMENTO(S) E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Far-se-á um breve resumo sobre os principais aspectos relacionados à teoria do letramento, desde as suas origens até as diversas ramificações que atualmente são objeto de estudo de muitos pesquisadores: o letramento crítico, o letramento literário e o letramento digital. Considerando a capacidade dessas correntes teóricas de proporcionarem mudanças significativas no ensino (em especial o de literaturas), haverá uma apresentação sucinta sobre os estudos literários no Brasil.
Em meados de 1980, o Brasil enfrentava graves problemas em relação ao ensino de língua portuguesa, pois o país sofreu com práticas desajustadas durante as décadas de 60, 70 e início dos anos 80.
A procura pela solução ou pela melhoria dos processos de leitura e escrita culminou na elaboração de modelos que justificassem os problemas de alfabetização brasileira.
Desenvolveram-se, então, as teorias de ensino-aprendizagem denominadas construtivismo, interacionismo e letramento. Em uma breve abordagem dos dois primeiros modelos — visto que esse não é o objetivo principal — pode-se entender as semelhanças e as diferenças dessas teorias distintas.
O modelo construtivista, como revolução conceitual, entende a aprendizagem como processo individual de aquisição do objeto de conhecimento (no caso, a língua). Essa mudança de paradigma trouxe conflitos no modo de entender as possibilidades de ensino e a forma como a criança aprende a ler e a escrever.
Para o construtivismo, a alfabetização denomina-se aquisição dos processos de leitura e escrita, conseguindo compreender (construir conhecimento) a base alfabética da língua escrita, além de questionar o ensino centrado nas cartilhas de alfabetização (MORTATTI, 2004).
O modelo interacionista ganhou destaque mesmo sendo o modelo construtivista o mais disseminado. Para o interacionismo, a alfabetização é um processo de ensino-aprendizagem baseado na interação das atividades discursivas (ensina-se a ler e escrever já quando se produz ou se lê textos), na relação direta aluno-professor, na sala de aula. A intenção é uma nova didática de leitura e escrita centrada no texto, a fim de contribuir às práticas sociais (MORTATTI, 2004).
O termo letramento surgiu a partir dos estudos acadêmicos e originou-se do inglês *Literacy*. Soares (2009, p.18) afirma que letramento é o que surge da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever:

> Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p.17).

Os primeiros registros desse uso no Brasil referem-se à Mary Kato (1986) e a Leda Tfouni (1988). Porém, nos anos 60, o pernambucano Paulo Freire já fazia críticas ao modo mecânico de alfabetização: “Freire criticava a alfabetização puramente mecânica e lutava por uma alfabetização realmente ligada à democratização da cultura” (FREIRE, 1976, p. 104).
O educador refere-se à maneira tradicional de se alfabetizar, em que a ação de se ensinar a ler e escrever constitui-se em decodificação de frases e palavras descontextualizadas, sem a conexão pedagógica que visa ao sujeito e à sociedade, desligando a aprendizagem de questões sociais, políticas e culturais.
Segundo Soares (2009), as ideias de Paulo Freire difundiam práticas que hoje são consideradas precursoras do conceito de letramento. A disseminação desse termo tomou força com a necessária ampliação da escolarização básica, o que originou novas acepções e procedimentos de compreender os aspectos envolvidos na alfabetização.
Este conceito, ligado à “mera” aquisição das técnicas de leitura e escrita torna-se substituível pelo termo letramento que, além das técnicas acima citadas, incorpora-se nos processos de viver, de usos e de atribuições sociais.

> [...] recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do letramento (SOARES, 2009, p.20).

Nesse momento, cabe, então, apresentar os conceitos dos termos alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

No decorrer da história brasileira, desde os jesuítas até os dias de hoje, a escola sempre esteve associada à alfabetização. Mas mesmo sendo a educação uma preocupação governamental[1], a exclusão social dos direitos básicos de grande parcela da população põe em dúvida os resultados da relação escola-alfabetização.

Lourenço (2011, p. 93-94) aponta que o conceito de letramento surgiu em contraposição ao de alfabetização. Segundo a autora, este último se caracteriza como um processo individual, que carece apenas de competências cognitivas e linguísticas. Ser alfabetizado, portanto, implica "utilizar a leitura e a escrita para realizar atividades de seu cotidiano".

A escrita como um ato de codificação da língua e a leitura como mera decodificação", ou, como bem ilustra Mortatti (2004, p.67), é ser "capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse".

Esse conceito é profundamente combatido pelos novos processos de ensino-aprendizagem hoje analisados e disseminados no meio acadêmico.

O letramento, por sua vez, está relacionado às práticas sociais. Ser letrado "é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita, em diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.)" (ROJO, 2009 apud LOURENÇO, 2011, p.94).

É necessário ressaltar que há dois perfis de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Lourenço (2011, p. 97) aponta que o primeiro foca somente nas habilidades cognitivas: "a 'autonomia' refere-se à escrita vista como um produto em si mesmo, lógica, fechada, sem ter relação com o contexto de sua produção para ser interpretada". Este modelo traz uma série de consequências, dentre elas o chamado "mito do letramento" — a crença de que quem domina a escrita é mais inteligente e, portanto, terá maior sucesso social. Apesar de criticado por muitos estudiosos, o modelo autônomo ainda é adotado por muitas escolas.

Em contrapartida, o modelo ideológico leva em consideração as práticas sociais e os diferentes usos da leitura e da escrita. Reconhece que há outras agências de letramento além da escola, cada qual com a sua importância e letramento específicos.

Nas palavras de Lourenço (2011, p. 97), "a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais que servem a um propósito, não são um fim em si mesmas. São exemplos de práticas sociais: ir ao mercado, assistir filme legendado, jogar videogame".

Como visto, o letramento assume diferentes funções e características de acordo com as práticas sociais. Xavier (2007, p. 139) pondera que "os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade".

Assim como Barton (1998, p. 9), considera a existência de vários *tipos* de letramento. Apresentamos, a seguir, as definições de letramento crítico, novos letramentos, letramento literário e letramento digital.

LETRAMENTO CRÍTICO E NOVOS LETRAMENTOS

Atualmente, luta-se contra a "escola reprodutora", cujo objetivo é a reprodução e ensinamento da ideologia dominante e desigualdades existentes na sociedade de classes (MORTATTI, 2004).

> [...] As discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abrangerprogramaticamente largo conjunto de aspectos – e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, em especial Sociologia, Filosofia, História e Educação (MORTATTI, 2004, p.69).

Freire (2011, p.43-46) enfatiza essa luta declarando que a pedagogia (fazedora e refazedora) deveria fazer da opressão e de suas causas o objeto de reflexão dos oprimidos, resultando na luta pela libertação da dominação e alienação e a necessidade de superar a situação opressora reconhecendo, criticamente, a razão dessa situação e que através da ação transformadora se instaure outra na busca pelo "ser mais".

> A luta pela democratização das oportunidades sociais, no entanto, não podia prescindir da escola, desde que esta não fosse entendida como espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta [...] mediante um processo de ensino que visasse a fornecer às classes sociais dominadas instrumentos políticos e

1 [2] A educação é obrigatória desde a Constituição de 1834.

> culturais que contribuíssem para sua emancipação [...] Esse processo estava, assim, diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania (MORTATTI, 2004, p.71).

Ainda segundo Freire (2011, p.55-56), essa democratização da educação seria um processo denominado *"a pedagogia do oprimido"*, cuja finalidade é a pedagogia do homem empenhado na sua libertação e cujos próprios oprimidos descobrem-se, criticamente, como oprimidos e agentes principais tanto dentro do processo de opressão quanto do processo de libertação.

É com base nessas e outras discussões, ideologias e estudos acadêmicos que a noção de letramento mostra-se importante à compreensão política das práticas de alfabetização, tanto para os educadores quanto para os educandos (GOULART, 2007, p.77). O professor deve pensar no seu papel crítico na questão complexa que o mundo apresenta aos sujeitos (educadores e educandos).

Numa sociedade que muda inexoravelmente e tão rapidamente como a brasileira, surgem novas definições sobre o conceito de letramento (novos letramentos):

> Esses letramentos nos permitem participar em discursos, associados com papéis e posturas sociais que outros seres humanos reconhecem como significativos e por meio dos quais as identidades são construídas. Os letramentos, então, não são projetos técnicos, mas culturais que promovem a reflexão, transformação e ação social, segundo o momento e lugar onde são aplicados. Noutras palavras, o Letramento Crítico não é simplesmente ensinar, mas é uma prática sócio-cultural que leva a desenvolver uma visão crítica do nosso contexto cultural (FESTINO, 2009, p.41).

Segundo Magnani (2011), o termo "novos letramentos" ainda causa um pouco de estranhamento, pois este conceito é mais visto no meio acadêmico. O termo alfabetização predomina no senso comum, na medida em que ainda é aceito como alfabetizado o indivíduo detentor do saber.

O conceito de letramento, tido como uma visão de algo individual, cognitivo e abstrato, está sendo substituído para uma visão mais ampla que inclui procedimentos sociais.

A ideia errônea de que o aluno hábil é aquele que domina a leitura e a escrita, predominante na escola, está sendo repensada na busca de centralizar o sujeito como parte principal do processo educativo. "Essa maneira de se pensar o conceito é simplista e inadequada para tratar a complexidade com que um sujeito concreto lida com a linguagem em seu cotidiano também concreto" (MAGNANI, 2011, p.3).

Estudiosos da NLS (New Literacy Studies) argumentam que é preciso levar em consideração o contexto social no qual o indivíduo está inserido — não há como o letramento ser visto de forma individual.

> Como alternativas teóricas em linha com a abordagem dos NLS tendem a propor uma visão que relaciona letramento, linguagem em uso e práticas sociais de modo contingente dentro de comunidades concretas [...] Em ambos os casos, mostrou-se que as práticas de linguagem dos sujeitos em análise possuem estreita relação com o contexto ao qual ele é exposto (MAGNANI, 2011, p. 3).

Entretanto, estudos sugerem que sujeitos de comunidades que já possuem práticas de letramento diferentes das exigidas na escola têm mais dificuldade em assimilar o ensino formal.

O termo letramento é visto sob diferentes pontos de vista, pois há visões baseadas em habilidades, visão de práticas sociais e visão transformativa crítica. Há estudos que vêm sendo desenvolvidos para favorecer a população excluída da estrutura social. Entender como essa população convive com problemas reais é parte importante para um desenvolvimento da aprendizagem,

> [...] tais estudiosos não só se distanciam de uma visão acadêmica mais tradicional por julgarem central um estudo situado, como tais perspectivas também são bem delineadas ética e politicamente ao terem como meta o fomento de um espaço que dê voz a sujeitos de comunidades não favorecidas pela estrutura social. (MAGNANI, 2011, p.4)

O relevante nesses estudos é aproximar os estudos linguísticos do contexto cultural do sujeito. As leituras do texto escrito ou do mundo devem ser analisadas em um processo ativo, em que o interlocutor sinta-se parte fundamental desse processo. O sujeito dentro do mundo transforma e recria os sentidos, não apenas recebendo as informações e aceitando-as sem questioná-las.

> Agora, o sujeito não assimila passivamente conteúdos, opiniões e conhecimentos, mas os articula, em um trabalho ativo, em relação a sua trajetória, seus conhecimentos prévios e seus interesses. Desse modo, é um sujeito que participa da constante criação da sociedade em cada ato de construção de sentido e, sendo assim, também está hábil para transformá-la (MAGNANI, 2011, p.4).

Duas perspectivas são importantes para destacar o letramento: a primeira, a análise da língua em uso, compreendida como a situação imediata com suas particularidades locais e o contexto político e social nos quais as situações estão inseridas; a segunda, a criticidade e a transformação não apenas com uma visão determinista de poder, mas sim, o de cidadão que age socialmente,

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, está a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011, p.57).

LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA

As novas tecnologias e um novo senso estético estão desafiando as tradicionais definições de literatura: afinal, o que podemos classificar como literário? Antes de seguirmos com a pesquisa sobre letramento literário, é necessário abordar as diferenças entre literatura e narrativa.

Wellek e Warren (2003) apontam algumas das características predominantes para definir a primeira.

Dentre elas, seu caráter ficcional, o que a distingue de outros textos, como os históricos e filosóficos. Outra qualidade importante da literatura é o fato de estar impressa, escrita e veiculada em uma mídia.

A literatura também se distingue de outros gêneros textuais pela forma, conteúdo estético e estilo adotado pelo autor, que a transformará em alta literatura.

Da mesma forma, a utilização da língua como material literário é um de seus atributos principais: a linguagem literária tem caráter denotativo e procura explorar a imaginação do leitor através da ficcionalidade.

Podemos dizer que a literatura, através de seus principais gêneros (poesia, drama, romance), intriga e deleita o leitor ao transportá-lo para um mundo imagético.

Desse modo, ao lermos as obras de grandes autores, como, por exemplo, William Shakespeare, somos transportados para lugares e épocas diferentes. Esses últimos, ficcionais, não são os mesmos da vida real, sendo essa a verdadeira essência da arte literária.

Ainda sobre esse tema, teóricos destacam o caráter estético, o uso da língua, o prazer da leitura, dentre outros, como características primordiais. Todorov (2003, p.32) declara que:

> A literatura é um sistema de signos, um código, análogo aos outros sistemas significativos, tais como a língua articulada, às artes, as mitologias, as representações oníricas etc. Por outro lado, e nisso ela se distingue das outras artes, constrói-se com a ajuda de uma estrutura, isto é, a língua; é pois um sistema significativo em segundo grau, por outras palavras, um sistema conotativo. Ao mesmo tempo, a língua, que serve de matéria à formação das unidades do sistema literário, e que pertence, pois, segundo a terminologia hjelmsleviana, ao plano da expressão, não perde sua significação própria, seu conteúdo (TODOROV, 2003, p. 32).

De acordo com o autor, a literatura está baseada nas relações com a língua, e é através desta que a outra se manifesta dentro de uma cultura e por isso ela é tão importante.

Conhecer a literatura de um povo é também conhecer sua cultura e sua língua. Sobre esta última, Wellek e Warren (2003, p.14) assim a definem:

> A língua é o material da literatura, como a pedra ou o bronze são o da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música. Devemos perceber, porém, que a língua não é mera matéria inerte, como a pedra, mas é, ela própria, uma criação do homem e, assim, carregada com a herança cultural de um

grupo linguístico (WELLEK; WARREN, 2003, p.14).

Logo, o conceito de Literatura está calcado nessas características. Ao ensinar essa disciplina nas escolas, como discutiremos mais adiante, os professores se valem da historiografia e caracterização de movimentos literários como referência.

Esse modelo é muito criticado por ser meramente expositivo. A participação dos alunos é inexistente ou inexpressiva, estando centrado somente no professor.

Essa situação, portanto, não condiz com a nova realidade das escolas e dos alunos do século XXI. Ao tratar de literatura hoje, o professor pode dispor de outros meios, esses sim mais familiares aos alunos. Nesse sentido, sai-se do âmbito restrito da literatura e passa-se a falar do conceito de narrativas.

As narrativas são toda e qualquer forma de narrar, contar uma história por meios que não são apenas necessariamente escritos. A tradição das narrativas remonta à oralidade, pois surgiu com a necessidade do homem de transmitir suas ideias e histórias de vida.

Festino (2012, p.1) afirma que "não há cultura que não tenha a necessidade de escutar e saber as histórias de sua própria experiência e comunidade".

Por esse motivo, o homem produz suas narrativas para se afirmar enquanto pessoa e ser integrante de uma sociedade. Mas as narrativas vêm sofrendo um processo de transformação nos últimos anos em decorrência dos avanços tecnológicos.

Se antes as narrativas estavam fundamentadas na oralidade, com o passar do tempo, principalmente após a revolução da imprensa, essas narrativas passaram a ser escritas, dando espaço ao que conhecemos por literatura – ficcional e escrita.

O romance, por exemplo, foi o principal gênero literário nos séculos dezoito e dezenove, e predominou entre a nova classe social ascendente: a burguesia.

Mas as invenções tecnológicas dos séculos XX e XXI, somadas a uma nova visão de mundo por parte dos jovens, cada vez mais ligados aos novos meios de comunicação, ampliaram o conceito de literatura. Novas formas de narrar surgiram e hoje elas se proliferam através de outras mídias, principalmente as que envolvem meios audiovisuais e digitais.

O grande desafio das novas gerações é adaptar esses meios às narrativas de seus povos e comunidades. Aos professores e outros educadores, cabe à tarefa (muitas vezes árdua) de compreender esses novos meios e agregá-los nos processos de ensino e aprendizagem sem que a valorização do material literário seja descartada.

A literatura e as outras formas de narrar devem ser parte de um mesmo sistema que integre os alunos no exercício da leitura e do conhecimento das grandes obras, formando, ao mesmo tempo, leitores críticos e conscientes de sua cultura. Wellek e Warren (2003) compreendem que a literatura não apenas formula o que diz, mas também quer influenciar a postura do leitor, persuadi-lo e, por fim, modificá-lo.

Assim, o estudo da literatura é tão importante nas escolas e desenvolver metodologias diferenciadas para atrair novos leitores é tarefa árdua para os educadores, pois nem sempre os alunos, pela imaturidade, conseguem perceber esses processos. No entanto, algumas técnicas foram desenvolvidas para aproximar a literatura dos alunos.

Há alguns anos, editoras vêm trazendo para o mercado adaptações de grandes clássicos da literatura para o público infanto-juvenil, tanto de obras nacionais quanto internacionais (esse assunto será discutido no próximo capítulo).

Adaptações no formato de história em quadrinhos conquistaram o público, além de outros formatos mais populares, como adaptações cinematográficas e séries de TV, bem como jogos de videogame,

> Assim considerado, o gosto contemporâneo por filmes e videogames se compara ao gosto pelos romances do século dezoito. Ambos revelam a necessidade do ser humano de narrar histórias e habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, o real e o imaginário (FESTINO, 2012, p. 7).

Mas seriam esses exemplos formas de literatura? Na verdade, filmes, jogos de videogame e histórias em quadrinhos podem ser classificados como narrativas. Narrar ou contar histórias são atividades cotidianas, desenvolvidas por diversos públicos em diversos segmentos e, com isso, acabam atingindo outras comunidades e fazendo novos leitores.

As narrativas acompanham o homem desde seus primórdios e toda a manifestação narrativa tem como uma de suas finalidades tornar o homem parte integrante da sociedade, se firmando como indivíduo.

Segundo Gancho (2006), "narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem". Contos de fadas, casos,

piadas, mentiras, romances, contos, novelas, são formas de narrar muito presentes no nosso cotidiano e, por esse motivo, mais próximos da realidade,

> As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos — histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) —, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia — livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não (GANCHO, 2006, p.3)

Muitas são as formas de narrar, seja por meio da escrita ou da imagem. Se para um jovem é complicado ler as obras originais de Machado de Assis ou William Shakespeare, seja pelo vocabulário ou pelas construções complexas, adaptá-las para os quadrinhos é uma maneira de tornar a leitura agradável aos olhos desses adolescentes acostumados com a rapidez da Internet e o mundo visual que os circunda.

No entanto, percebe-se que as escolas ainda resistem a esse tipo de mídia e não sabem como utilizá-la, insistindo no método tradicional. Wielewicki (2011) afirma que por isso repete-se que os alunos não leem. A escola encontra-se, assim, distante das formas ficcionais acessadas pelos jovens.

Recentemente, pesquisadores vêm desenvolvendo uma nova abordagem teórica em relação aos estudos literários. De acordo com Lourenço (2011, p. 93), a prática do Letramento Literário "deve ser utilizada para a compreensão da leitura literária do início do século XXI, [...] tanto para a ficção escrita quanto para a que circula em outros meios".

Dessa forma, textos que não são considerados clássicos da literatura, como os já citados gibis, adaptações cinematográficas ou *best-sellers*, podem ganhar espaço nas salas de aula.

Essas alternativas, no entanto, apresentam ressalvas. Wielewicki (2011) pondera se, ao trazer textos com os quais os alunos estejam familiarizados, estes não vão fatalmente perder o interesse que outrora despertaram nos adolescentes.

De acordo com a autora, analisar academicamente as personagens, os autores e os períodos literários a que pertencem livros como *Crepúsculo* ou *Harry Potter*, por exemplo, acabariam com o prazer dessas leituras, realizadas de forma informal e descompromissada.

Tradicionalmente, o ensino de literatura está relacionado diretamente ao ensino de língua. No ensino médio e nos anos finais do ensino Fundamental, muitas vezes vem carregado da responsabilidade de preparar os alunos para o vestibular, sem levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem e a formação de leitores críticos.

Essas aulas não desenvolvem a capacidade leitora do aluno, e os professores acabam por "depositar" informações sobre o autor, o contexto histórico e as características dos movimentos sem que os alunos tenham contato com a obra em si e sejam capazes de analisá-lo. Segundo Cereja (2005), estas acabam se tornando desinteressantes para os alunos.

> Como resultado, os alunos também não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos de estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc. Tais resultados fazem supor que o ensino de literatura e a abordagem do texto literário não têm sido objetos centrais das aulas de literatura (p. 11).

As origens do ensino de literatura no Brasil remontam ao período colonial, tendo a figura dos Jesuítas como mentora do processo de ensino.

Durante o Império, o colégio Pedro II desenvolveu um modelo de ensino que privilegiava a classe burguesa e um ensino de literatura erudita. Esse modelo tinha na historiografia e classificação de períodos o ponto principal, método utilizado até hoje em muitas escolas no país.

O ensino de Literatura, bem como o de todas as outras disciplinas, passou a ser obrigatório depois de publicada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1971, portanto em pleno regime militar.

O ensino nessa época tinha como principal finalidade atender a demanda do mercado em expansão devido ao crescimento econômico. Dessa forma, a educação passou a ser mais tecnicista e toda a prática de liberdade de pensamento foi

suprimida pelos conteúdos que precisavam ser revistos pela censura.

A segunda LDB foi publicada somente em 1996 e teve como principal característica a abertura para um ensino que se voltasse para as práticas de cidadania e que fossem interligadas todas as matérias, privilegiando a interdisciplinaridade,

> [...] estimula a prática de um ensino que aproxima e interage as áreas do conhecimento e, assim, promove um verdadeiro "resgate do humanismo". Para isso, sugere um ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado para o exercício da cidadania no qual o aluno seja efetivamente o protagonista do processo de aprendizagem (CEREJA, 2005, p. 112).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 1999 para dar forma ao ensino praticado no ensino médio. A princípio visto como inovador, o PCNEM acabou tornando-se mais do mesmo, pois as práticas pedagógicas se voltavam únicas e exclusivamente para o velho modelo de memorização, uma vez que as inovações propostas pelo documento acabaram se tornando impraticáveis pelos professores, bem como o material didático fornecido pelo governo.
O documento também discute o papel deficiente da escola em relação ao ensino de Literatura, que dá maior destaque a aspectos bibliográficos e historiográficos, como vimos anteriormente,

> Observando como se realiza o ensino da literatura nas escolas, uma das constatações imediatas é que se baseia numa didática informativa, ou seja, enfatiza-se o conhecimento da historiografia literária estratificada nos estilos epocais, autores e obras representativas (BRASIL, 1999, p. 137).

É necessário ressaltar, como lembra Lourenço (2011), que, embora existam diretrizes para o ensino de literatura brasileira, não há diretrizes para o ensino de literatura estrangeira. As aulas de língua inglesa estão focadas principalmente nos aspectos linguísticos e visam atender as exigências do vestibular.

No entanto, sabe-se que atualmente os alunos, inconscientemente ou não, estão imersos em outras culturas, pois leem obras estrangeiras e assistem a filmes ou escutam músicas de outros países,

> Hoje, com a revolução tecnológica e os grandes movimentos diaspóricos do momento da globalização tem-se produzido uma aproximação com culturas antes longínquas, as que, por sua vez, tentam afirmar suas próprias visões de mundo. Essa pluralização tem levado a reformular a maneira como nos relacionamos com outras culturas, como entendemos o conceito de "comunidade" e como enxergamos a própria identidade nacional (FESTINO, 2009, p.5).

As narrativas literárias, portanto, têm o poder de aproximar diferentes culturas e a capacidade de fazer o indivíduo refletir criticamente sobre os próprios valores e costumes.
A escola, como principal agência de letramento da nossa sociedade, deve fornecer os recursos necessários para que essa reflexão crítica seja desenvolvida em seus alunos.

LETRAMENTO DIGITAL

Na década de 1980 também ocorreram grandes transformações tecnológicas, responsáveis pela revolução que hoje é denominada *Era da Informação* ou *Era Digital*.
O advento do computador pessoal e da internet alteraram as práticas sociais da vida moderna e, como não poderia ser diferente, também atingiram os processos de ensino-aprendizagem (XAVIER, p. 133).
Essa nova *geração digital* (TAPSCOTT, 1999) vivencia diariamente as mudanças e avanços da tecnologia. A exposição constante a recursos como celulares, *tablets*, computadores e videogames pode tornar o ensino tradicional obsoleto e desinteressante para os alunos atuais.
Como observa Magnani (2011, p. 5) "o período em que vivemos é mais visual que linguístico". Essa constatação é particularmente assertiva em relação aos hábitos de leitura, pois sabe-se que os adolescentes não se sentem compelidos a ler livros impressos[2].

> O fato de crianças e adolescentes não se interessarem tanto pela leitura de obras literárias grafadas, por exemplo, é explicado pelo contexto no qual estão inseridas. Hoje os adolescentes são multiformes, veem TV, usam a internet e falam ao telefone ao mesmo tempo. Os suportes da escrita ficcional estão cada vez mais diversificados devido aos

2 Dados coletados por meio de questionário aplicado a alunos do Ensino Médio (vide apêndice A).

> meios digitais (LOURENÇO, 2011, p.99).

Atualmente, não basta ao indivíduo ser alfabetizado e letrado: é necessário ser também *letrado digital*. Xavier (p. 135) explica que é plenamente possível ser alfabetizado e letrado, mas permanecer como um "analfabeto ou iletrado digital". A escola e os educadores, portanto, precisam enfrentar novos obstáculos e desafios ao se responsabilizar pelo letramento digital dessa nova geração de crianças e adolescentes.

> Esse novo letramento [...] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, p.133).

O letramento digital difere da alfabetização e letramento tradicionais por considerar outros códigos (sons, imagens, vídeos etc.) e por apresentar outro suporte: a tela (XAVIER, p. 135). Além das modalidades oral e escrita, incluem-se também as modalidades imagética e auditiva. Essa revolução tem como consequência a inevitável descentralização da figura do "professor detentor de todo o conhecimento" e a autonomia dos aprendizes.

A forma tradicional de ensino, com estudantes que absorvem o conteúdo passivamente, cede lugar a uma nova maneira de aprender, pois "os alunos começam a buscar outras fontes de informação, não se limitando mais ao professor ou ao livro didático" (XAVIER, p. 136),

> O aprendiz, por sua vez, tem que saber como navegar entre tantas opções e tantas formas diferentes de texto, selecionando o que for relevante para sua pesquisa, e analisando com um senso crítico as informações que cheguem a ele, pois é importante que não se aceite com passividade tudo a que se está exposto. Dentro de todo esse contexto, o letramento digital se torna essencial atualmente (PEREIRA, 2011, p. 110).

Apesar da evidente importância, o letramento digital apresenta uma série de desafios. Em primeiro lugar, como aponta Pereira (2011), às instituições tradicionalmente ensinam a manusear mecanicamente o computador (digitar textos, criar gráficos e tabelas etc.), mas não utilizam essas ferramentas para uma formação crítica.

Além disso, há a falta de preparo dos profissionais e a má infraestrutura de muitas escolas públicas, que não estão munidas de todos os recursos necessários para a utilização das novas tecnologias.

> A má infraestrutura escolar é um problema inegável para a aplicação de uma abordagem. Levando em conta o letramento digital: faltam computadores, internet, ou ainda quando tem, o acesso é limitado [...] A falta de conhecimento tecnológico por parte de alguns também se torna um empecilho. Dessa forma, a formação do profissional se torna tão importante quanto à infraestrutura do colégio (PEREIRA, 2011, p. 117).

Superados os obstáculos, o letramento digital revela-se uma necessidade e uma alternativa para o ensino tradicional, visto que fornece novos recursos para os educadores.

Alguns lúdicos, como jogos de videogame, outros mais interativos, como a internet, mas todos com a fascinante capacidade de atrair a atenção desses jovens cada vez mais ligados à tecnologia. É o caso dos filmes, tema do tópico a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Percebe-se que o Letramento, como processo de ensino-aprendizagem, pode aproximar as práticas sociais dos alunos aos estudos literários, formando interlocutores críticos e participantes da criação de novos significados a partir das leituras dos textos literários.

Porém, devido ao desinteresse nas narrativas literárias, perde-se a oportunidade de refletir criticamente sobre seus próprios valores e costumes ao se confrontar com culturas diferentes – como no caso das obras estrangeiras.

Nesse sentido, a escola deveria fornecer os recursos para desenvolver a reflexão crítica, sobretudo nas aulas de língua inglesa, focadas principalmente nos aspectos linguísticos (gramática) e não na leitura de narrativas, como as literárias.

REFERÊNCIAS



CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

FESTINO, Cielo G. **A aula de Literatura Estrangeira de Língua Inglesa e o Letramento Crítico e Transcultural:** a problematização do literário. 2009. 266 f. Tese (Pós-doutorado) – USP, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

MAGNANI, Luiz Henrique. **Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias.** Revista X, Paraná, vol. 1, n. 1, 126 páginas, 2011. Disponível em: < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23248/16913 >. Acesso em: 19 ago. 2012.

MORTATTI, Maria do R. Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

PEREIRA, Tayane Kizze dos Santos. **A Importância do letramento digital nas aulas de língua inglesa.** Revista X, Paraná, vol. 1, n. 1, 126 páginas, 2011. Disponível em: < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/24187/16920 >. Acesso em: 19 ago. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital**. São Paulo, Makron Books, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Letramento Literário e avaliação: empalhando a borboleta?** Revista X, Paraná, vol. 1, n. 1, 126 páginas, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/24551/16916 > Acesso em: 19 ago. 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino.** In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Senac (2023); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Eva.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O ensino da Matemática na Educação Básica enfrenta desafios relacionados à falta de contextualização dos conteúdos e à desmotivação dos estudantes. Este artigo analisa práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa da Matemática, com foco no uso de metodologias ativas e abordagens interdisciplinares. O artigo discute as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação dos jogos, como a falta de formação adequada e recursos tecnológicos limitados, propondo caminhos para superar esses desafios. Destaca-se ainda a importância da articulação entre as metodologias lúdicas e o currículo formal, garantindo que os jogos não sejam utilizados apenas como ferramentas de entretenimento, mas como instrumentos eficazes para a construção do conhecimento matemático na Educação Básica. A pesquisa tem abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de experiências docentes em escolas públicas. Os resultados indicam que estratégias como a resolução de problemas, o uso de tecnologias digitais e a integração com outras áreas do conhecimento favorecem a participação dos alunos e desenvolvem competências matemáticas de forma mais eficaz. Conclui-se que a inovação metodológica, aliada à formação continuada de professores, é essencial para tornar o ensino da Matemática mais atrativo e relevante para os estudantes da Educação Infantil.

Palavras-chave: Matemática; Metodologias; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática, historicamente marcado por abordagens tradicionais e repetitivas, vem sendo repensado a partir da incorporação de metodologias lúdicas e interativas.

Nesse contexto, os jogos educativos surgem como recursos capazes de transformar a sala de aula em um ambiente mais dinâmico, favorecendo a construção do conhecimento de forma mais significativa.

A ludicidade presente nos jogos pode facilitar a compreensão de conceitos matemáticos abstratos, tornando-os mais acessíveis e próximos da realidade dos estudantes da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Além de estimular a participação ativa dos alunos, os jogos promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

Quando bem planejados e articulados aos objetivos curriculares, esses recursos podem auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente em conteúdos que geralmente geram resistência ou desinteresse.

Diversas pesquisas apontam que a utilização de jogos no ensino da Matemática contribui para a melhoria do desempenho escolar e para o aumento da motivação dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de os jogos favorecerem a inclusão e a diversidade de ritmos de aprendizagem. Ao permitir múltiplas formas de interação e estratégias de resolução, os jogos respeitam as individualidades dos alunos e promovem um ambiente colaborativo.

Além disso, o uso de jogos no ensino da Matemática pode favorecer a superação de barreiras tradicionais que dificultam o interesse dos estudantes pela disciplina. Muitos alunos encaram a Matemática como um conteúdo distante e abstrato, o que gera ansiedade e desmotivação.

Ao inserir o jogo como recurso pedagógico, cria-se uma oportunidade para que o aprendizado seja vivenciado de maneira concreta e contextualizada, promovendo uma relação mais positiva com a disciplina e incentivando a participação ativa dos estudantes no processo educacional.

Assim, o uso de jogos pedagógicos se alinha às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentiva práticas que desenvolvam competências e habilidades de forma integrada e contextualizada.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios importantes a serem enfrentados, como a falta de formação adequada dos professores para o uso pedagógico dos jogos, a escassez de recursos didáticos nas escolas públicas e a dificuldade de integrar os jogos aos conteúdos curriculares de maneira sistematizada.

Muitas vezes, os jogos são utilizados apenas como atividades recreativas, sem objetivos pedagógicos claros, o que compromete seu potencial educativo.

A escolha por investigar o uso de jogos no ensino da Matemática justifica-se pela necessidade de buscar alternativas que contribuam para a melhoria da aprendizagem nessa área, frequentemente apontada como uma das mais desafiadoras na Educação Básica.

Diante das mudanças no perfil dos estudantes e das demandas por práticas mais inovadoras, é essencial compreender como os jogos podem ser incorporados de forma efetiva e intencional ao processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino da Matemática na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os tipos de jogos mais utilizados pelos professores; compreender os benefícios e limitações percebidos pelos educadores e estudantes; e investigar como os jogos podem ser alinhados às diretrizes da BNCC para promover uma aprendizagem mais significativa.



A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO USO DE JOGOS EM SALA DE AULA

O uso de jogos como recurso pedagógico no ensino da Matemática tem atraído crescente atenção como estratégia para dinamizar o processo de aprendizagem. Conforme Freitas Rios et al. (2025), jogos digitais contribuem para tornar as aulas mais motivadoras, criativas e prazerosas, favorecendo a construção ativa de conhecimentos matemáticos.

A gamificação também tem sido amplamente estudada por seu potencial de engajamento. Moura et al. (2024) relatam que, por meio de metodologias gamificadas, observa-se aumento significativo na participação e compreensão de conceitos entre estudantes da Educação Básica.

No entanto, a implementação dessa abordagem enfrenta obstáculos. Souza, Neves e Quarto (2021) destacam que muitos professores não têm formação adequada em design de jogos, o que dificulta a elaboração e condução de atividades gamificadas com eficácia.

Além disso, Scheffer et al. (2021) chamam atenção para limitações estruturais, como a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras, que comprometem a aplicação de estratégias gamificadas previstas na BNCC.

Outro aspecto relevante é a necessidade de planejamento pedagógico intencional. Corrêa e Brandenberg (2021) apontam que a gamificação deve ser pensada como parte integrante do currículo, com objetivos claros e alinhamento aos conteúdos disciplinares, para evitar fragmentação no processo de ensino.

Ainda, Alves Grigório et al. (2025) evidenciam que a gamificação, quando bem implementada, não apenas aumenta o engajamento, mas também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais como autonomia, pensamento crítico e resiliência.

Em paralelo, Silva (2006) já defendeu que a ludicidade favorece a apropriação gradual de conceitos matemáticos ao criar situações-problema significativas e atraentes, fortalecendo a autonomia e a autoestima do aluno.

Mapeamentos recentes mostram que o Ensino Fundamental é o nível em que mais se empregam propostas gamificadas, especialmente com o uso de recursos e plataformas tecnológicas (RITTER; BULEGON, 2022).

A revisão de literatura de Silveira e Rosa (2022; 2024) indica que ferramentas como Scratch têm papel de destaque na criação e avaliação de jogos educativos, além de promover conexões entre Matemática, robótica e outras tecnologias.

Ainda assim, os desafios persistem — Moura et al. (2024) ressaltam que, além da formação docente, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte institucional podem dificultar a implementação sustentável da gamificação.

Por outro lado, pesquisas mostram que ambientes híbridos — com jogos digitais e experiências offline — podem ampliar o alcance dessas metodologias, mesmo em contextos com infraestrutura limitada, conforme indicado por estudos bibliográficos (ALVES GRIGÓRIO et al., 2025).

A preocupação com possíveis efeitos negativos também ganha relevância. Estudos internacionais (mapping — ainda que fora do eixo brasileiro) apontam que elementos como pontuação e rankings podem prejudicar a motivação intrínseca dos estudantes, caso mal utilizados (ALMEIDA et al., 2023).

Nesse sentido, é fundamental que a gamificação preserve o foco na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento matemático, evitando a ênfase exagerada em recompensas externas (SOUZA; NEVES; QUARTO, 2021).

Além disso, o uso de jogos pode ser uma via promissora para incluir estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades, promovendo acessibilidade e participação ativa (GRIGÓRIO et al., 2025).

Conforme D'Ambrósio (2001), tornar a Matemática

atraente, relevante e integrada à realidade cotidiana é um grande desafio, e a ludicidade dos jogos pode ser um caminho bastante eficiente para alcançar esse objetivo.

Por fim, ao considerar as diretrizes da BNCC, a gamificação se apresenta como um recurso compatível com a promoção de competências como resolução de problemas, comunicação e pensamento lógico, desde que incorporada com planejamento e criticidade (SILVEIRA; ROSA, 2024; RITTER; BULEGON, 2022).

O potencial dos jogos como ferramenta pedagógica vai muito além do simples entretenimento, pois eles possuem a capacidade de engajar o aluno de forma ativa e significativa. A ludicidade inerente aos jogos oferece um ambiente propício para a experimentação, o erro e a descoberta, elementos essenciais para a construção do conhecimento matemático.

Por meio dessas atividades, o aluno pode desenvolver não apenas habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, mas também competências socioemocionais, como a cooperação e a resiliência, aspectos fundamentais para o processo educativo.

Entretanto, é importante reconhecer que o sucesso do uso de jogos em sala de aula depende diretamente da forma como são incorporados ao planejamento pedagógico. Jogos isolados, aplicados sem uma mediação adequada ou sem a conexão clara com os conteúdos curriculares, correm o risco de se tornarem meras distrações, afastando o foco da aprendizagem.

Dessa forma, a formação do professor é um fator decisivo para que os jogos cumpram seu papel educativo, exigindo que o docente compreenda e saiba utilizar esses recursos de forma intencional e reflexiva.

Ademais, o contexto escolar e as condições de infraestrutura também influenciam a eficácia dessa abordagem. A diversidade dos perfis dos alunos, as diferenças de acesso a tecnologias e os desafios da gestão do tempo em sala de aula são fatores que devem ser considerados ao implementar atividades lúdicas.

Isso reforça a necessidade de uma avaliação constante dos métodos adotados, para que os jogos possam realmente contribuir para a construção de um aprendizado significativo e inclusivo, alinhado às diretrizes educacionais vigentes, desde a Educação Infantil.

ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS DOS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Primeiramente, é importante explorar os diferentes tipos de jogos utilizados pelos professores no Ensino Fundamental. De acordo com Ritter e Bulegon (2022), a gamificação é predominantemente aplicada em níveis iniciais, sobretudo no Ensino Fundamental, e os docentes tendem a utilizar mais recursos computacionais, como plataformas digitais, do que jogos em formato físico tradicionais.

No entanto, projetos como a plataforma interativa de jogos matemáticos desenvolvida pela UnB demonstram que combinações entre jogos físicos e digitais são possíveis e eficazes. Esse projeto resultou na criação de jogos voltados ao ensino de números racionais, avaliados pedagogicamente com professores e estudantes de 3º a 7º ano (GIEM/ UnB, 2025).

Além disso, iniciativas como as da Unifesp abriram caminho para produções universitárias colaborativas que resultam em jogos digitais focados em conteúdos específicos da Matemática, como formas geométricas e raciocínio lógico, com potencial de serem aplicados em sala de aula e como parte da formação continuada docente (PERERA, 2025).

Em relação aos benefícios percebidos pelos educadores e estudantes, Souza, Neres e da Silva (2024) observaram em contextos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que os jogos digitais aumentaram significativamente a motivação dos alunos e facilitaram a apreensão de conceitos como porcentagem, ainda que demandem formação específica para o professor.

Outros benefícios apontados incluem o estímulo à aprendizagem autônoma e ao engajamento ativo. Em uma revisão de relatos de pesquisas, Guidio, Silva e Miola (2020) concluíram que os jogos digitais favorecem o engajamento estudantil e promovem autonomia, contribuindo para desmistificar a Matemática como uma área distante e abstrata.

Complementarmente, Santos et al. (2024) destacaram que ambientes gamificados, quando baseados em desafios e missões, promovem novas formas de colaboração e raciocínio lógico entre os alunos, incentivando a personalização das atividades e o trabalho coletivo.

No campo da avaliação formativa, pesquisas internacionais apontam que a avaliação baseada em jogos (game-based assessment) é uma vertente promissora para mensurar competências em STEM, embora ainda enfrente desafios como amostras reduzidas e necessidade de validação robusta (GOMEZ; RUIPÉREZ-VALIENTE; GARCÍA, 2022).

Entretanto, a adoção dessas práticas ainda encontra barreiras. Schütz e Silva Júnior (2024) enfatizam que professores enfrentam desafios significativos, como a dificuldade de conciliar os jogos com o currículo, administrar o tempo na sala de aula e contemplar diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, às vezes, a ludicidade é percebida apenas como recurso de entretenimento, com pouca reflexão sobre sua articulação pedagógica. Marçal et al. (2023) destacam que muitos docentes ainda utilizam predominantemente métodos tradicionais e que o uso de jogos, embora benéfico, não ocorre com a frequência desejada, sobretudo por falta de formação continuada.

Outro desafio importante é a desigualdade no acesso à tecnologia. O acesso à internet ainda é desigual entre escolas e famílias brasileiras, especialmente em áreas rurais ou de baixa renda, o que limita a implementação de intervenções digitais (NIC.br, 2024).

Também há risco de efeitos adversos quando os elementos de gamificação são mal concebidos. Estudos internacionais mostram que o uso de mecânicas como pontuação, recompensas e rankings pode gerar motivação extrínseca, competição exagerada e desmotivação quando mal aplicados (ALMEIDA et al., 2023).

Portanto, é essencial que os jogos sejam integrados com clareza aos conteúdos curriculares e à BNCC, com atenção à inclusão de todos os estudantes, evitando reforçar desigualdades ou abandonar o foco no aprendizado (DE LUNETTA et al., 2024).

Em síntese, o quadro geral mostra que existem múltiplos tipos de jogos (digitais, físicos, híbridos), cada um com benefícios potenciais como aumento da motivação, autonomia, colaboração e raciocínio lógico. Porém, também há limitações como falta de formação docente, infraestrutura inadequada, desigualdade digital e riscos decorrentes de gamificação mal planejada.

Nesse sentido, os objetivos específicos – identificação dos tipos de jogos utilizados, compreensão dos benefícios percebidos e investigação das limitações – revelam que é preciso desenvolver formações que preparem os professores para integrar esses recursos pedagógicos com competência e criticidade.

A análise dos dados e estudos consultados evidencia que o uso de jogos no ensino da Matemática não deve ser encarado como um elemento periférico ou meramente recreativo. Ao contrário, trata-se de uma ferramenta pedagógica com grande potencial de transformar práticas tradicionais em propostas mais inclusivas, participativas e eficazes.

Contudo, a simples presença do jogo em sala de aula não garante a aprendizagem. É o seu uso intencional, com objetivos didáticos bem definidos, que confere sentido ao recurso e o alinha às metas da educação contemporânea.

É preciso considerar, também, que a eficácia dos jogos depende da mediação do professor,

do contexto sociocultural dos alunos e dos objetivos de aprendizagem em questão. Um mesmo jogo pode produzir efeitos muito diferentes dependendo de como é apresentado, conduzido e avaliado.

Por isso, investir na formação continuada dos professores é tão importante quanto desenvolver novos jogos. A formação precisa abranger não apenas o domínio técnico do recurso, mas também sua aplicação crítica e contextualizada, articulando teoria e prática.

A adoção dos jogos no ensino da Matemática deve ser acompanhada de uma avaliação contínua de seus impactos pedagógicos, considerando tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos da aprendizagem. Estudos indicam que, quando bem planejados, os jogos contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos em aspectos fundamentais, como a resolução de problemas e o raciocínio lógico (MARTINS, 2019).

No entanto, para que esses efeitos sejam duradouros, é essencial que os jogos estejam integrados a uma metodologia que valorize a reflexão e a discussão crítica, promovendo um aprendizado ativo e colaborativo.

Além disso, a diversidade dos perfis dos estudantes exige que os jogos sejam flexíveis e adaptáveis às diferentes necessidades educacionais. Segundo Lopes (2020), a personalização das atividades lúdicas pode favorecer a inclusão e o engajamento dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades específicas na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Isso resulta em desenvolver jogos que não apenas apresentem desafios cognitivos, mas que também possibilitem múltiplas formas de interação e suporte, ampliando o alcance das práticas pedagógicas para além do modelo tradicional.

Além disso, embora os benefícios da gamificação sejam frequentemente destacados, é necessário olhar para essa abordagem com equilíbrio e responsabilidade.

A escola tem um papel formativo que vai além do entretenimento; por isso, os jogos devem ser pensados como meios, e não como fins. Eles são recursos didáticos que, se bem utilizados, podem ampliar o acesso ao conhecimento matemático, mas que também exigem planejamento, intencionalidade e acompanhamento sistemático para que cumpram, de fato, sua função educativa.

O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O ensino da Matemática na Educação Infantil requer abordagens pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nesse contexto, os jogos matemáticos emergem como uma estratégia metodológica potente, capaz de integrar o lúdico ao processo de construção do conhecimento, favorecendo o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a socialização das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça a importância das experiências lúdicas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social na primeira infância, destacando a brincadeira como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica.

De acordo com Miguel e Santos (2025), os jogos matemáticos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, não apenas despertam o interesse das crianças, como também contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas, tais como contagem, noções de quantidade, comparação, seriamente, classificação e construção de conceitos espaciais e temporais.

Para esses autores, o jogo precisa ser compreendido como uma atividade estruturada que, embora lúdica, é orientada por objetivos claros de aprendizagem.

A perspectiva de Vygotsky (2003) reforça essa abordagem ao defender que o brincar possibilita

à criança operar em níveis de desenvolvimento superiores àqueles que ela atinge em situações puramente instrutivas.

No jogo, a criança internaliza regras, desenvolve autocontrole e organiza o pensamento de forma simbólica, aspectos fundamentais para a aprendizagem matemática. Nesse sentido, o jogo constitui-se como mediador do desenvolvimento cognitivo e não deve ser confundido com simples recreação.

A literatura especializada tem apontado ainda que os jogos favorecem a construção coletiva do conhecimento, uma vez que promovem a interação entre os pares, a negociação de significados e a cooperação (GRANDO et al., 2021).

Além disso, eles oferecem oportunidades de aprendizagem em situações desafiadoras e prazerosas, o que contribui para a formação de uma postura investigativa e participativa diante dos problemas matemáticos.

Freitas e Silva (2023) destacam que, ao utilizar jogos como recurso pedagógico, os docentes conseguem envolver os alunos de forma mais efetiva, gerando um ambiente propício ao erro como parte do processo de aprendizagem, o que reduz a ansiedade e aumenta a autoconfiança.

Contudo, apesar de suas potencialidades, a implementação dos jogos matemáticos na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destaca-se a ausência de formação docente específica para o uso de metodologias lúdicas.

Conforme aponta Lacerda e Barbosa (2021), muitos professores não tiveram contato, em sua formação inicial, com estratégias que envolvem jogos como recurso didático, o que gera insegurança quanto ao seu uso pedagógico. Soma-se a isso a falta de recursos materiais e tecnológicos em muitas instituições de ensino, o que limita a variedade e a qualidade das atividades propostas.

Outro obstáculo frequente é a percepção equivocada de que os jogos servem apenas para "preencher tempo" ou como prêmio após atividades consideradas mais importantes. Essa visão contribui para o uso esporádico e descontextualizado do jogo, desvinculado dos objetivos de aprendizagem previstos no currículo.

Conforme argumentam Binsfeld e Vieira Lopes (2024), é fundamental que os jogos estejam articulados aos campos de experiências da BNCC, em especial ao campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que contempla diretamente os fundamentos da matemática na infância.

Para superar tais desafios, torna-se imprescindível investir em formação continuada de professores, que possibilite a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o planejamento de atividades lúdicas com foco na aprendizagem.

Estudos como o de Ferreira, Souza e Sousa (2024) indicam que oficinas pedagógicas e projetos de formação docente centrados no uso de jogos contribuem significativamente para a ampliação do repertório dos professores e para o fortalecimento da intencionalidade educativa do brincar.

Além disso, o uso de jogos digitais tem se apresentado como uma alternativa viável e atrativa, desde que utilizados com critérios pedagógicos adequados.

Araújo et al. (2024), em uma revisão sistemática sobre jogos digitais e geometria, identificaram que os recursos tecnológicos, quando bem selecionados, ampliam as possibilidades de exploração de conceitos matemáticos, favorecendo o engajamento dos alunos e permitindo abordagens mais interativas e dinâmicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à interdisciplinaridade. Os jogos matemáticos não devem ser vistos de forma isolada, mas sim integrados a outras áreas do conhecimento.

Quando o docente articula o conteúdo matemático a atividades de linguagem, artes visuais, música ou movimento, por exemplo, a aprendizagem torna-se mais significativa e contextualizada.

Carvalho e Nobre (2021) ressaltam que, ao trabalharem com jogos que envolvem histórias, sons,

desenhos ou dinâmicas corporais, as crianças conseguem mobilizar diferentes saberes e desenvolver uma compreensão mais ampla dos conceitos matemáticos.

Dessa forma, o uso de jogos na Educação Infantil precisa ser orientado por um planejamento pedagógico consistente, que contemple a seleção adequada dos materiais, a definição clara dos objetivos de aprendizagem, a mediação intencional do professor e a avaliação contínua do processo.

Como aponta a BNCC (BRASIL, 2017), o brincar deve ser entendido como uma forma de expressão, conhecimento e relação com o mundo, sendo o jogo matemático uma oportunidade concreta para desenvolver essas dimensões.

Em síntese, os jogos matemáticos representam uma estratégia metodológica potente na Educação Infantil, desde que utilizados de forma planejada e articulada com o currículo.

Para tanto, é necessário que os professores estejam preparados para explorar suas múltiplas possibilidades, superando a visão reducionista do jogo como mero entretenimento.

A inovação pedagógica, sustentada por formação continuada e políticas públicas de valorização docente, é fundamental para consolidar uma prática matemática mais significativa, prazerosa e acessível às crianças desde os primeiros anos de escolarização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso de jogos matemáticos na Educação Infantil, com ênfase em sua contribuição para a aprendizagem significativa e no enfrentamento de desafios enfrentados por docentes na implementação dessa prática.

Para alcançar tal finalidade, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, sustentada em revisão bibliográfica. A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda e interpretativa do fenômeno investigado.

Dessa forma, buscou-se compreender como os jogos matemáticos têm sido abordados na literatura acadêmica recente, e quais são suas potencialidades e limitações no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, foram analisadas obras teóricas, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que tratam do uso de jogos no ensino de matemática para crianças de zero a cinco anos de idade.

A seleção das fontes bibliográficas foi orientada por critérios de relevância temática, atualidade e credibilidade científica. Os descritores utilizados para a busca incluíram termos como “jogos matemáticos”, “Educação Infantil”, “aprendizagem significativa”, “formação docente” e “ensino de matemática lúdico”.

Além da produção científica, também foram consideradas diretrizes normativas que regem a prática pedagógica no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017), por sua importância na organização do trabalho pedagógico na Educação Básica.

A análise das fontes foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar as principais contribuições dos autores, convergências e divergências teóricas, bem como exemplos de práticas pedagógicas com jogos em contextos escolares reais.

A abordagem adotada não pretende esgotar o tema, mas oferecer uma sistematização crítica das principais ideias presentes na literatura, contribuindo para a reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil.

É importante destacar que, por se tratar de um estudo baseado exclusivamente em revisão bibliográfica, não houve aplicação de instrumentos de coleta de dados empíricos, como entrevistas ou observações em campo. Assim, todas as informações discutidas nos capítulos seguintes são oriundas da produção acadêmica consultada e devidamente referenciada.

Por fim, a opção por uma metodologia teórica e qualitativa justifica-se pelo objetivo central deste trabalho: compreender o papel dos jogos matemáticos como instrumentos de mediação da aprendizagem na Educação Infantil e apontar caminhos para sua utilização pedagógica com intencionalidade e coerência curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo evidencia que o uso de jogos como recurso pedagógico no ensino da Matemática na Educação Básica apresenta um potencial transformador significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade inerente aos jogos promove um ambiente estimulante que desperta o interesse dos estudantes, favorecendo a construção ativa e contextualizada do conhecimento matemático.

Quando alinhados aos objetivos curriculares e aplicados de forma intencional, esses recursos contribuem para o desenvolvimento não apenas do raciocínio lógico, mas também de competências socioemocionais, como a autonomia, a colaboração e a resiliência, elementos fundamentais para a formação integral dos alunos.

Apesar dos benefícios apontados, a pesquisa revela desafios relevantes para a implementação efetiva da gamificação nas práticas pedagógicas. A carência de formação específica para os professores, a insuficiência de infraestrutura tecnológica em muitas escolas brasileiras e a dificuldade em integrar os jogos ao planejamento curricular são barreiras que comprometem a eficácia dessas metodologias.

Assim, torna-se imprescindível investir em políticas públicas que promovam a capacitação docente contínua, assegurem o acesso igualitário às tecnologias educacionais e incentivem a reflexão crítica sobre o uso dos jogos como ferramentas de aprendizagem.

Ademais, ressalta-se a necessidade de que o uso dos jogos seja pautado por uma intencionalidade pedagógica clara, evitando que a gamificação seja vista apenas como um recurso de entretenimento.

Para que a aprendizagem seja efetiva, os jogos devem estar articulados com os conteúdos matemáticos e com as competências previstas nas diretrizes educacionais, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Dessa forma, a ludicidade pode funcionar como um elemento catalisador para a superação de dificuldades tradicionais no ensino da Matemática, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma relação mais positiva e crítica com a disciplina.

Por fim, este estudo reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa entre educadores, pesquisadores e gestores escolares para o desenvolvimento e a aplicação de jogos educacionais que atendam às demandas e diversidades do contexto escolar brasileiro.

A continuidade das pesquisas nessa área é fundamental para aprofundar a compreensão sobre as melhores práticas e os impactos reais da gamificação, assegurando que o ensino da Matemática seja cada vez mais acessível, significativo e alinhado às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, R. et al. **Efeitos da Gamificação na Motivação Escolar: Uma Revisão Crítica.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 3, p. 45-63, 2023.

ALVES GRIGÓRIO, L. et al. **Jogos Educativos e Competências Socioemocionais no Ensino Fundamental.** Revista Educação & Tecnologias, v. 15, n. 2, p. 101-120, 2025.

ARAÚJO, A. G. P. de; SANTOS, W. S. dos; TIBÚRCIO, R.; MENEZES, M. B. de. **Digital games and geometry: a systematic review of Brazilian productions.** Educação Temática Digital, Campinas, v. 26, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672908. Acesso em: 12 set. 2025.

BINSFELD, C. D.; VIEIRA LOPES, A. R. **Oficinas em Educação Matemática: experiências na formação inicial de professores para a Educação Infantil.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 56-72, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/76271. Acesso em: 12 set. 2025.

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

CARVALHO, M. S.; NOBRE, M. C. **Jogos e interdisciplinaridade: uma proposta de integração na Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 21, n. 1, p. 122-139, 2021**.**

CORRÊA, F.; BRANDENBERG, E. **Planejamento Pedagógico e Gamificação: Integração Curricular na Educação Básica.** Revista Educação e Pesquisa, v. 47, n. 1, p. 78-94, 2021.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática e Realidade: Caminhos para a Inclusão.** São Paulo: Editora Moderna, 2001.

DE LUNETTA, M. et al. **Inclusão Digital e Gamificação na Educação Básica Brasileira.** Educação em Revista, v. 40, n. 2, p. 123-142, 2024.

FERREIRA, A. L.; SOUZA, C. M.; SOUSA, J. V. **Oficinas lúdicas para o ensino de matemática na formação de professores.** Revista Interdisciplinar de Educação, v. 18, n. 3, p. 88-102, 2024.

FREITAS, L. A.; SILVA, N. R. **É possível aprender Matemática por meio de jogos e brincadeiras?** *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 144-158, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29496. Acesso em: 12 set. 2025.

FREITAS RIOS, A. et al. **Jogos Digitais no Ensino da Matemática: Perspectivas Atuais.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 33, n. 1, p. 11-29, 2025.

GIEM/UnB. **Desenvolvimento de Jogos Interativos para Ensino de Números Racionais.** Relatório Técnico, Brasília, 2025.

GÓMEZ, J.; RUIPÉREZ-VALIENTE, J. A.; GARCÍA, I. **Game-Based Assessment in STEM Education: Challenges and Prospects.** Journal of Educational Technology, v. 14, n. 4, p. 211-227, 2022.

GRANDO, R. C. et al. **A matemática possível nos jogos na Educação Infantil.** Linha Mestra, n. 36, p. 50-66, 2021.

GUIDIO, R.; SILVA, M.; MIOLA, M. **Engajamento e Autonomia por Meio dos Jogos Digitais.** Revista de Educação Digital, v. 6, n. 3, p. 35-52, 2020.

LACERDA, C. W. P.; BARBOSA, R. E. **O desafio do uso de jogos no ensino de matemática na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LOPES, T. F. **Personalização e Inclusão na Gamificação Escolar.** Educação e Tecnologias Inclusivas, v. 9, n. 2, p. 55-73, 2020.

MARÇAL, A. et al. **Desafios e Resistências ao Uso de Jogos no Ensino da Matemática.** Revista de Educação Matemática, v. 27, n. 1, p. 84-102, 2023.

MARTINS, P. R. **Impacto dos Jogos no Desenvolvimento do Raciocínio Lógico.** Revista Científica de Ensino, v. 22, n. 4, p. 134-150, 2019.

MIGUEL, J. C.; SANTOS, A. V. **Jogos e desenvolvimento do pensamento matemático na infância.** Educação em Foco, Marília, v. 28, n. 54, p. 98-115, 2025.

MOURA, C. et al. **Gamificação e Motivação na Educação de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 2, p. 67-85, 2024.

NIC.BR. **Relatório sobre Acesso à Internet nas Escolas Brasileiras.** São Paulo, 2024.

PEREIRA, S. R. **Produção Colaborativa de Jogos Digitais para Formação Docente.** Revista de Tecnologias Educacionais, v. 11, n. 1, p. 43-59, 2025.

RITTER, A.; BULEGON, M. **Uso de Plataformas Digitais e Jogos no Ensino Fundamental.** Revista Educação e Tecnologias, v. 14, n. 4, p. 91-108, 2022.

SANTOS, L. et al. **Ambientes Gamificados: Colaboração e Raciocínio Lógico.** Revista de Ensino de Ciências, v. 10, n. 3, p. 77-95, 2024.

SCHÜTZ, D.; SILVA JÚNIOR, P. **Desafios na Implementação da Gamificação na Educação Básica.** Revista de Educação Contemporânea, v. 8, n. 2, p. 50-68, 2024.

SILVA, M. A. C. **Ludicidade e Construção do Conhecimento Matemático.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVEIRA, D.; ROSA, F. **Ferramentas Tecnológicas e Jogos no Ensino da Matemática.** Revista Brasileira de Educação, v. 38, n. 1, p. 99-115, 2022-2024.

SOUZA, L.; NEVES, A.; QUARTO, J. **Formação Docente e Desafios da Gamificação.** Educação em Foco, v. 13, n. 2, p. 45-62, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

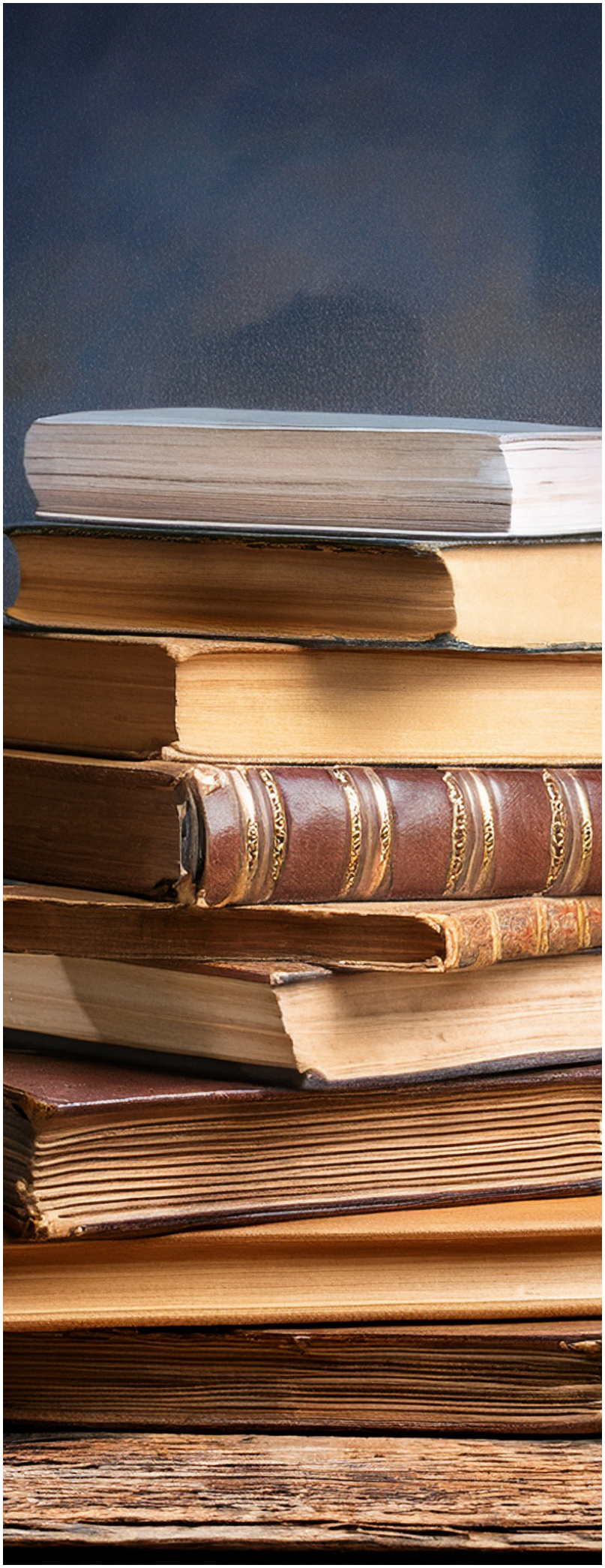


ENTRE DADOS E DOCÊNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

VITOR EMANUEL DANTAS DA SILVA

Professor de Química e de Educação Especial na Rede Pública do Paraná. Pós-Graduado em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Faculdade GRAN), Gestão Escolar e Neuroeducação (FCE), é Mestrando em Educação para a Ciência e a Matemática na UEM. Pesquisa a plataformização e o neoliberalismo na educação pública, com foco no trabalho docente e na formação em Ciências.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo mapear e analisar criticamente a produção acadêmica sobre a plataformização da educação pública brasileira entre 2019 e 2024, com ênfase no estado do Paraná. A pesquisa adota a metodologia do Estado do Conhecimento, a partir da análise de 25 teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo 11 teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado. O aporte teórico combina debates sobre capitalismo de plataforma, capitalismo de vigilância, colonialismo de dados e precarização docente, articulados à análise crítica das reformas educacionais recentes. A análise de conteúdo permitiu identificar três eixos centrais: a dominação tecnológica, caracterizada pela vigilância algorítmica e pela mercantilização da escola pública; as condições de trabalho e desigualdades educacionais, que evidenciam a precarização docente e a exclusão digital; e as formas de resistência e emancipação pedagógica, nas quais emergem práticas críticas de reapropriação das tecnologias e projetos de formação voltados à justiça social e à soberania educacional. Os resultados indicam que o Paraná tem funcionado como um laboratório privilegiado da plataformização, especialmente após a implementação do Novo Ensino Médio e da intensificação das parcerias público-privadas com grandes empresas de tecnologia. Ao mesmo tempo, observam-se práticas de resistência que buscam afirmar a escola pública como espaço de autonomia docente, formação crítica e emancipação coletiva. Conclui-se que a plataformização constitui um projeto político de reorganização da educação sob lógicas neoliberais e coloniais, exigindo enfrentamento crítico e formulação de alternativas de caráter público e democrático.

Palavras-chave: Plataformização; Educação; Neoliberalismo; Trabalho Docente; Resistência; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A intensificação da plataformização da educação no Brasil nas últimas décadas tem se articulado a um processo mais amplo de neoliberalização das políticas públicas, configurando modos de gestão, a função social da escola e o próprio trabalho docente.

Esse movimento é marcado pela transição da mediação humana e institucional para a mediação algorítmica, com crescente dependência de plataformas privadas, majoritariamente estadunidenses, para a organização do ensino e da aprendizagem (KOMLJENOVIC, 2022; SRNICEK, 2017).

No Brasil, a reestruturação educacional tem sido acompanhada por reformas de caráter gerencialista, como o Novo Ensino Médio, cuja implementação opera como uma janela de oportunidades para a expansão de soluções digitais e da lógica privatista na escola pública.

Conforme destacam Barbosa e Alves (2023), a padronização curricular e a desqualificação do trabalho docente, mediadas por sistemas de gestão de dados e controle pedagógico, intensificam a mercantilização da educação e reduzem a autonomia pedagógica.

O estado do Paraná tornou-se um território emblemático dessas transformações, sobretudo sob a gestão de Renato Feder, ex-secretário de Educação e acionista de empresas de tecnologia educacional.

Nesse contexto, parcerias público-privadas consolidaram a conversão da educação em campo de investimento, com destaque para o uso intensivo de plataformas digitais corporativas, como o Google Workspace for Education, evocando o que Zuboff (2019) denomina capitalismo de vigilância.

Embora apresentadas oficialmente como inovações democratizantes, tais tecnologias reproduzem dependência técnica e epistemológica em relação às Big Techs, como apontam Gonsales e Barbosa (2024), subordinando as práticas escolares às arquiteturas computacionais do Norte Global (KWET, 2021; ZUCKERMAN, 2020).

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar os efeitos da plataformização articulada ao neoliberalismo, compreendendo que tais processos não representam apenas reconfigurações técnicas, mas um deslocamento de soberania — dos educadores para os algoritmos, das políticas públicas para as corporações, da formação crítica para o treinamento operatório.

Assim, este estudo tem como objetivo mapear a produção acadêmica sobre a plataformização da educação no Brasil, com foco no estado do Paraná, entre 2019 e 2024. A investigação adota a metodologia do Estado do Conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021), analisando teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).



Busca-se identificar os enfoques, referenciais teóricos, categorias analíticas e lacunas presentes na literatura, de modo a contribuir para a construção de diretrizes críticas sobre a relação entre plataformas digitais, políticas educacionais e formação docente em ciências.

ENTRE DADOS E DOCÊNCIA: PLATAFORMIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A plataformização da educação não pode ser compreendida como um fenômeno neutro ou exclusivamente técnico. Trata-se de um processo intrinsecamente vinculado à lógica do capitalismo contemporâneo, que se expressa de modo concentrado no que Zuboff (2019) denominou "capitalismo de vigilância".

Nesse modelo, os dados comportamentais de usuários são extraídos, processados e transformados em mercadorias preditivas, alterando profundamente as relações sociais e institucionais. A educação, ao se submeter a esse regime, torna-se campo de experimentação e de captura de dados, abrindo mão de seu caráter formativo e emancipador.

Complementarmente, Srnicek (2017) define o capitalismo de plataforma como a forma dominante da acumulação contemporânea, baseada na intermediação digital e na captura de dados em larga escala.

Plataformas como Google for Education, Microsoft Teams e sistemas de gestão escolar não operam apenas como ferramentas, mas como infraestruturas que estruturam comportamentos, impõem lógicas pedagógicas e condicionam o trabalho docente a regimes de vigilância e padronização (KOMLJENOVIC, 2022).

Essa realidade está articulada ao processo de neoliberalização da educação, entendido nos termos de Silva (2024), Camargo (2024) e Luca (2023), como a adoção de princípios empresariais de gestão, responsividade e mensuração para as políticas educacionais. Tais princípios promovem a desresponsabilização do Estado pela oferta de educação pública e abrem caminho para parcerias público-privadas ancoradas em soluções tecnológicas de cunho empresarial, como ocorreu no Paraná sob a gestão de Renato Feder.

Barbosa e Alves (2023) evidenciam que a Reforma do Ensino Médio tem funcionado como vetor estruturante da plataformização, ao permitir a implementação de disciplinas e itinerários por meio de plataformas digitais, com redução do papel docente e fragmentação curricular. Esse processo aprofunda a precarização das condições de trabalho e torna a lógica pedagógica dependente de contratos, sistemas e algoritmos opacos.

Sob a perspectiva do colonialismo de dados, Ferraro (2022) e Beppu (2022) discutem como a captura massiva de informações educacionais opera dentro de um regime de dependência tecnológica e epistemológica, deslocando a soberania pedagógica das escolas para empresas de tecnologia sediadas em países centrais. Essa dependência não se limita ao software, mas se ancora também em estruturas físicas globais, como data centers, redes de cabos submarinos e sistemas de armazenamento não controlados pelos sistemas públicos nacionais (KWET, 2021; ZUCKERMAN, 2020).

O controle algorítmico sobre os processos formativos também compromete a autonomia docente e pedagógica. A avaliação por plataformas, a geração automática de relatórios e a indução de práticas baseadas em dados de engajamento despersonalizam o ato educativo. Barrera (2024) mostra como a entrada das big techs nas universidades contribui para a homogeneização curricular e para a adoção de uma gestão educacional centrada em lógicas de mercado.

Em contraponto, autores ligados à pedagogia decolonial, como Walsh (2018) e Wanderley (2023), propõem uma educação que resista à colonialidade dos saberes e das tecnologias, recuperando o papel do docente como sujeito criador de conhecimento em território.

Essa perspectiva se alinha à luta por soberania digital e pela construção de infraestruturas públicas e comunitárias de tecnologia, como defendem Gonsales e Barbosa (2024), ao criticarem a ausência de uma agenda soberana para a educação digital.

Assim, este estudo ancora-se em um referencial crítico que articula dimensões político-econômicas (neoliberalismo e capitalismo de plataforma), técnicas (plataformas, algoritmos e dados) e epistemológicas (colonialidade e resistência), de modo a compreender a plataformização da educação não como solução tecnológica neutra, mas como disputa de projetos de sociedade.

Pressupostos Metodológicos

Este estudo adota a abordagem bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, conforme proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021), com o objetivo de mapear e analisar criticamente a produção acadêmica sobre a plataformização e a neoliberalização da educação pública brasileira, com especial atenção ao contexto do estado do Paraná.

Esta metodologia permite sistematizar a produção científica disponível, identificar lacunas, tendências e pontos de convergência, contribuindo para a constituição de referenciais críticos e atualizados sobre os processos de reconfiguração do trabalho docente na era digital.

A fonte de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionada por sua abrangência nacional e por reunir produções vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu em diferentes regiões do Brasil. A busca utilizou os descritores "plataformização da educação", "neoliberalismo educacional", "trabalho docente" e "políticas educacionais no Paraná".

O recorte temporal compreendeu o período de 2019 a 2024, marcado por transformações significativas: de um lado, a intensificação da digitalização educacional impulsionada pela pandemia de COVID-19; de outro, a implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que abriu caminho para a expansão de componentes curriculares mediados por plataformas e pela EaD, legitimando parcerias público-privadas (BARBOSA; ALVES, 2023).

Esse período também foi caracterizado por uma adoção massiva de plataformas digitais no cotidiano escolar. Dados da Pesquisa TIC Educação indicam que, em 2019, apenas 14% das escolas públicas relataram o uso sistemático dessas ferramentas, número que saltou para 91% em 2020 (CETIC.br, 2020).

Esse crescimento emergencial consolidou a dependência de infraestruturas privadas e a expansão das big techs no campo educacional, fenômeno que, como analisam Gonsales e Barbosa (2024), não apenas transformou práticas pedagógicas, mas também aprofundou a inserção da lógica de mercado e da captura de dados sensíveis.

O corpus final resultou em 25 trabalhos analisados, sendo 11 teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado, defendidas entre 2019 e 2024. O percurso metodológico buscou contemplar a complexidade desses estudos, articulando diferentes referenciais teóricos críticos.

As análises dialogam com o conceito de capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019), o debate sobre capitalismo de plataforma (SRNICEK, 2017), a discussão sobre colonialismo de dados (FERRARO, 2022; BEPPU, 2022), bem como reflexões sobre precarização docente (SILVA, 2024) e a inserção das big techs nas universidades públicas (BARRERA, 2024).

Essa combinação de aportes permitiu sustentar uma leitura crítica dos textos mapeados, situando-os nas disputas globais e locais pela redefinição da escola pública.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), aplicada em processo interativo e dialógico de leitura, codificação e interpretação.

Esse percurso metodológico não buscou antecipar categorias definitivas, mas construir um movimento de aproximação entre textos, contextos e referenciais. Assim, foram identificados núcleos temáticos recorrentes, que, em momento posterior, orientaram a sistematização dos resultados.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, reconhece-se a limitação quanto à ausência de dados empíricos primários. No entanto, essa opção metodológica mostrou-se consistente para o objetivo de mapear criticamente a produção acadêmica e fornecer subsídios para debates teóricos e políticos sobre a plataformização da educação.

Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem esse mapeamento por meio de estudos etnográficos e pesquisas de campo com docentes e redes escolares, de modo a aprofundar a compreensão das tensões entre tecnologia, trabalho e políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1 apresenta o corpus selecionado para análise, composto por 25 teses e dissertações defendidas entre 2019 e 2024. A listagem foi organizada por título, autor e ano.

Tabela 1 – Teses e dissertações analisadas sobre a plataformização da educação (2019–2024):

	Título	Tipo
1	"Quando você se torna um educador Google": integração de tecnologias digitais ao currículo da Educação Básica como estratégia neoliberal (Almeida, 2021)	**Tese**
2	Educação e capitalismo de plataforma: digitalização e conectividade rizomática no ensino- a virtualidade em tela (Balieiro, 2022)	**Dissertação**
3	Jovens e cidadania: privacidade e proteção de dados no contexto da cultura digital (Beppu, 2022).	**Dissertação**
4	Educação vigiada: como o capitalismo de vigilância opera na plataforma Google Workspace for Education Fundamentals (Ferraro, 2022)	**Dissertação**
5	A proteção de dados no ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes: a utilização de TIC em regime especial de atividades não presenciais nas escolas estaduais de Minas Gerais (Louzada, 2022)	**Dissertação**
6	EdTech e a plataformização da educação (Silva, 2022)	**Tese**
7	A transmídia na sala de aula: uma sistematização de indicadores avaliativos de competências transmidiáticas	**Tese**
8	Lopes, David Santana- 2023- Plataformização e a formação de professores das ciências da natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras (Silva, 2022)	**Tese**
9	Plataformização do texto: reconfiguração de práticas de escrita e edição a partir de mediações algorítmicas do Google Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cruz, 2023)	**Tese**
10	Smart education: relações de saber-poder no contexto do capitalismo contemporâneo (González González, 2023)	**Tese**
11	A educação e a barbárie dos dados: reflexões teórico-críticas sobre a plataformização do ensino no Brasil (Koch, 2023)	**Dissertação**
12	O processo de plataformização do trabalho do intérprete de Libras: relação entre condições de trabalho e digitalização (Linden, 2023)	**Tese**
13	Políticas para formação continuada de professores da educação básica: atuação da plataforma "nova escola" (Luca, 2023)	**Dissertação**
14	De volta para tempos modernos: a incompatibilidade programática entre competência digital e plataformização do ensino (Portinho-Nauiack, 2023)	**Tese**
15	O uso corporativo do território brasileiro das plataformas digitais de intermediação do trabalho docente (Vieira, 2023)	**Dissertação**
16	Apropriações tecnológicas nas práticas docentes: compreensões propositivas de atos de currículo em rede (Wanderley, 2023)	**Tese**
17	O Google Workspace For Education (GWE): capital, trabalho e educação- plataformização da educação e hegemonia do capital (Braga, 2023)	Dissertação
18	A plataformização das infâncias na educação infantil pública paulistana durante a pandemia do coronavírus (Arantes, 2023)	Tese
19	O canto das sereias- a entrada das Big Techs nas universidades públicas brasileiras (Barrera, 2024)	Dissertação
20	Educação na era digital: percepções de estudantes sobre os algoritmos (Bezerra, 2024)	Dissertação
21	Reforma do ensino médio no estado do Paraná: as parcerias sob a lógica do capital (Camargo, 2024)	Tese
22	Diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar: um olhar sobre a contratação da plataforma Google pelas Secretarias Estaduais de Educação à luz do Direito à Educação (Lima, 2024)	Dissertação
23	Professores em plataformas digitais: novas dinâmicas do trabalho docente no Brasil (Mattjie, 2024)	Dissertação
24	Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de sociologia no Paraná Universidade Federal do Paraná (Silva, 2024)	Dissertação
25	Tecnologias Digitais no Ensino de História: Discurso solucionista e plataformização na SEDUC/MT (Soares, 2024)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2024), a partir da BDTD.

Esse conjunto de produções, ao mesmo tempo diverso em temáticas e convergente em críticas à plataformização, constituiu a base empírica para a análise de conteúdo desenvolvida neste estudo. A partir dele, foi possível identificar núcleos temáticos recorrentes e delinear os eixos analíticos discutidos na seção seguinte

Eixo 1 – Dominação Tecnológica

A plataformização da educação no Brasil se articula à neoliberalização das políticas públicas, promovendo a transição da mediação humana para a algorítmica e aprofundando a dependência de plataformas privadas, sobretudo estadunidenses (Komljenovic, 2022; Srnicek, 2017). Esse processo consolida um modelo de dominação tecnológica, em que práticas de vigilância, mercantilização de dados e controle pedagógico transformam a tecnologia de meio em fim.

Diversos estudos evidenciam como big techs, algoritmos e dashboards impactam a autonomia pedagógica, o currículo e as políticas educacionais. Ferraro (2022) demonstra que o Google Workspace for Education, apresentado como gratuito e eficiente, funciona como dispositivo de vigilância algorítmica, transformando a escola em produtora de dados — expressão do "capitalismo de vigilância" descrito por Zuboff (2019).

Lima (2024) complementa ao mostrar como contratos entre governos e empresas de tecnologia, sem regulação adequada, ampliam a privatização estrutural da educação pública. Nesse mesmo horizonte, Almeida (2021) identifica o "educador Google" como sujeito neoliberal desejado pelas novas diretrizes de formação docente, enquanto Braga (2023) evidencia o papel central do Google Workspace na construção da hegemonia do capital na escola.

Outros autores destacam os efeitos da performatividade algorítmica: Cruz (2023) analisa como sistemas de correção automática moldam a escrita para atender métricas de visibilidade, enquanto Koch (2023) denuncia o ranqueamento educacional como forma de barbárie algorítmica.

González (2023), por sua vez, mobiliza a perspectiva foucaultiana para mostrar como a "smart education" subordina decisões pedagógicas a dispositivos digitais, reduzindo o professor a executor de comandos. Esse quadro é reforçado por Bezerra (2024), que identifica nas percepções dos estudantes uma ambivalência entre os benefícios das plataformas e a preocupação com a vigilância e a coleta de dados.

No recorte regional, pesquisas de Balieiro (2022), Luca (2023) e Camargo (2024) mostram como o Paraná se tornou laboratório da plataformização: Balieiro descreve a fragmentação do currículo promovida por múltiplas plataformas; Luca denuncia a Nova Escola, da Fundação Lemann, como dispositivo de padronização da formação docente; e Camargo evidencia as parcerias público-privadas no Novo Ensino Médio como estratégia de mercantilização da educação pública.

Em todos os casos, confirma-se a tese de Komljenovic (2022): a entrega da infraestrutura educacional às big techs implica perda de soberania, já que decisões curriculares e pedagógicas passam a ser determinadas por atores privados e opacos.

Em síntese, a dominação tecnológica não constitui um efeito colateral da digitalização, mas um projeto estruturado de governança neoliberal. A plataformização emerge como mecanismo de controle, vigilância e mercantilização da escola pública, deslocando sua função crítica para um modelo de gestão algorítmica que despolitiza o trabalho docente e subordina a educação ao capital.

Eixo 2 – Condições de Trabalho e Desigualdades Educacionais

A plataformização da educação não se restringe à mediação técnica, mas redefine o trabalho docente e aprofunda desigualdades estruturais. Ao transformar professores em operadores de sistemas digitais submetidos a metas e indicadores, ela intensifica a precarização e consolida reformas educacionais sob lógica gerencialista.

Silva (2024) mostra como a BNCC e o Novo Ensino Médio, no Paraná, acentuaram a sobrecarga, a desvalorização da formação específica e a perda de autonomia docente. Portinho-Nauiack (2023) reforça esse quadro ao identificar o descompasso entre o discurso de inovação e a realidade das escolas públicas, nas quais a formação oferecida não promove apro-

priação crítica das tecnologias, resultando em fragmentação curricular e controle externo.

Esses achados dialogam com Mattjie (2024), que analisa a atuação docente em plataformas públicas e privadas, evidenciando flexibilização contratual, ausência de vínculos formais e insegurança — aspectos centrais da uberização do trabalho.

Linden (2023) aprofunda a discussão ao mostrar como intérpretes de Libras enfrentam pejotização, substituição por soluções automatizadas e ausência de direitos, revelando que a precarização opera com maior intensidade sobre corpos historicamente subalternizados.

Vieira (2023) acrescenta a dimensão da desinstitucionalização, mostrando como plataformas como Superprof e Preply baseiam-se em reputação algorítmica e competição, promovendo baixos rendimentos e esvaziando o caráter coletivo da docência.

Camargo (2024) amplia a crítica ao discutir como a reforma do Ensino Médio favorece a entrada de empresas privadas na oferta de itinerários formativos via EaD, direcionando verbas públicas para startups em detrimento de concursos e infraestrutura.

Silva (2022) demonstra que esse processo também se infiltra na escola pública, naturalizando métricas e algoritmos como formas de organizar tempo e espaço. Lopes (2023) aponta, ainda, que a formação de professores das Ciências da Natureza segue fragmentada e tecnicista, sem políticas integradas que promovam mediação crítica entre plataformas e currículo.

Cruz (2023), por sua vez, evidencia como a performatividade algorítmica afeta diretamente a produção docente, impondo padrões de eficiência e apagando experiências pedagógicas não alinhadas. Linden (2023) e Mattjie (2024) convergem com González (2023), ao caracterizar essas práticas como "técnico pedagogias da obediência", nas quais o aparato digital funciona como dispositivo de sujeição.

No caso do Paraná, os estudos de Silva (2024) e Portinho-Nauiack (2023) mostram que reformas e plataformas intensificaram a jornada, padronizaram práticas e acentuaram exclusões digitais. Camargo (2024) evidencia que as parcerias público-privadas ampliam desigualdades regionais, beneficiando escolas mais estruturadas e fragilizando a rede estadual como um todo.

Esses trabalhos indicam que a plataformização opera como um modo de reorganização neoliberal do trabalho pedagógico, redefinindo o que é ensinar, como se ensina e sob quais condições. A resistência, portanto, deve passar pela valorização docente e pela reconstrução da escola pública como espaço de justiça social e formação crítica.

Eixo 3 – Resistência e Emancipação Pedagógica

Embora a plataformização se configure sobretudo como expressão de dominação tecnológica e intensificação neoliberal, parte da produção analisada também evidencia práticas de resistência e horizontes emancipatórios.

Inspirados na pedagogia decolonial (WALSH, 2018), no materialismo histórico-dialético e no pensamento de Paulo Freire, esses trabalhos reafirmam a educação como campo de potência transformadora, especialmente quando mediada pela consciência crítica e pela ação coletiva.

A Análise de Conteúdo identificou que 7 das 25 pesquisas não apenas criticam a plataformização, mas também apontam caminhos de reapropriação e reexistência.

Wanderley (2023) é exemplar ao propor uma pedagogia multirreferencial sustentada no uso de software livre, ambientes de autoria aberta e redes colaborativas. Com base na Teoria Ator-Rede, o autor rompe dicotomias entre humano e tecnologia, mostrando como docentes podem constituir atos de currículo em rede, valorizando agência e saberes situados.

Luca (2023), embora critique a padronização imposta pela Nova Escola, convoca os professores à construção coletiva de critérios de escolha e uso de materiais, defendendo a repolitização da formação continuada.

A valorização da autonomia docente aparece em Mattjie (2024) e Bezerra (2024). O primeiro identifica experiências em plataformas públicas e privadas que, mesmo em contextos precarizados, revelam escolhas voluntárias e flexibilidade como estratégias de resistência.

Já Bezerra mostra que estudantes reconhecem riscos da vigilância algorítmica e denunciam a falta de formação crítica sobre dados, apontando para a urgência da cidadania digital.

Wanderley (2023) e Lopes (2023) convergem ao indicar que a resistência não se faz apenas por recusa, mas também pela criação de alternativas. Lopes propõe integrar ensino de ciências a mídias sonoras e audiovisuais em práticas participativas, priorizando processos formativos e conhecimento coletivo em vez da lógica algorítmica da eficiência.

Por fim, Silva (2024) e Camargo (2024), ainda que inseridos no debate sobre precarização e dominação, também apontam saídas. Silva enfatiza o papel das lutas coletivas e da organização docente, enquanto Camargo defende a revogação do Novo Ensino Médio e a formulação de um projeto público centrado em justiça social, autonomia escolar e gestão democrática.

Em conjunto, esses trabalhos mostram que, mesmo diante da hegemonia das plataformas, persistem práticas contra-hegemônicas que reafirmam a escola pública como espaço de resistência, crítica e emancipação.

Possibilidades de resistência à plataformização no contexto do Paraná

No Paraná, as pesquisas de Silva (2024), Camargo (2024) e Portinho-Nauiack (2023) apontam que, junto aos impactos da plataformização, emergem movimentos de resistência e práticas críticas. Silva destaca a necessidade de organização coletiva dos docentes para enfrentar a precarização e reutilizar o papel histórico das lutas sindicais em defesa da escola pública.

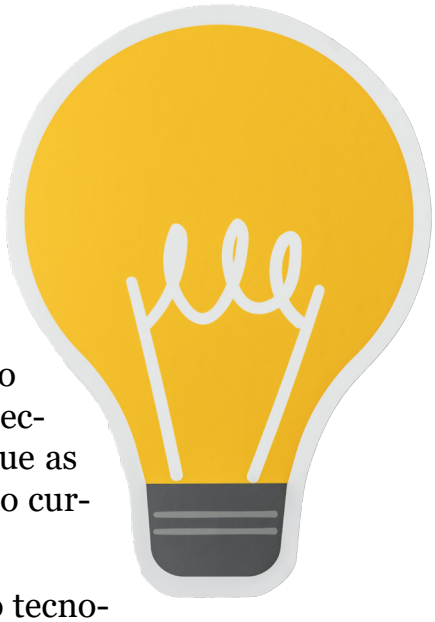
Camargo reforça que a reforma do Ensino Médio não é destino inevitável, mas escolha política reversível, defendendo um movimento social de base — envolvendo professores, estudantes e gestores — que reposicione a escola como espaço de formação integral e crítica.

Já Portinho-Nauiack identifica iniciativas isoladas de professores que, por meio de metodologias críticas e projetos interdisciplinares, buscam ressignificar o uso das plataformas.

Esses estudos evidenciam que a resistência vai além da denúncia: manifesta-se no cotidiano, nas escolhas pedagógicas e nas alianças locais, como exercício de autonomia frente à captura algorítmica.

Em termos de Walsh (2018), trata-se de reexistência — um fazer insurgente que não apenas sobrevive à colonialidade digital, mas imagina outras formas de educar, existir e se vincular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os resultados deste estudo demonstram que a plataformização da educação não constitui avanço neutro ou inevitável, mas um projeto político de reconfiguração da escola pública sob lógicas neoliberais, tecnocráticas e coloniais. A análise das 25 teses e dissertações revelou que as plataformas funcionam como infra estruturas de poder, reorganizando currículos, trabalho docente e sentidos da formação.

Três eixos analíticos emergiram de forma entrelaçada: a dominação tecnológica, marcada pela vigilância algorítmica e mercantilização; as condições de trabalho e desigualdades, que acentuam precarização e exclusão digital; e as formas de resistência, que evidenciam brechas de re-existência e emancipação no cotidiano escolar.

No Paraná, a implementação do Novo Ensino Médio, o uso intensivo do Google Workspace e as parcerias público-privadas confirmam o estado como laboratório da plataformização, mas também revelam movimentos de resistência, reapropriação crítica e defesa da autonomia docente.

Como alertam Barbosa e Gonsales (2024), enfrentar a plataformização exige mais do que adaptação técnica: é preciso regulação, participação social e infraestruturas tecnológicas públicas, sob risco de aprofundar a dependência das big techs e a perda de soberania educacional.

Experiências internacionais, como Alemanha, Dinamarca e França, mostram que é possível restringir plataformas corporativas e investir em ecossistemas digitais próprios, baseados em código aberto, transparência e governança democrática.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento à plataformização deve ser político, epistemológico e pedagógico, recolocando a escola como espaço de formação humana e democrática e o professor como sujeito crítico. Reafirmar a soberania educacional implica resistir à naturalização da lógica algorítmica e defender o direito de imaginar futuros que não caibam nos cálculos das plataformas.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, É. V. **"Quando você se torna um educador Google": integração de tecnologias digitais ao currículo da Educação Básica como estratégia neoliberal.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BALIEIRO, L. T. **Educação e capitalismo de plataforma: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BARBOSA, L.; ALVES, M. **Reforma do Ensino Médio e plataformização da educação: padronização curricular e desqualificação docente.** Revista Brasileira de Educação Crítica, v. 8, n. 2, p. 45-67, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, M. **O canto das sereias: a entrada das Big Techs nas universidades públicas brasileiras.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

BEPPU, J. T. **Jovens e cidadania: privacidade e proteção de dados no contexto da cultura digital.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

BEZERRA, R. M. **Educação na era digital: percepções de estudantes sobre os algoritmos.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

BRAGA, M. R. **O Google Workspace For Education (GWE): capital, trabalho e educação – plataformização da educação e hegemonia do capital.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

CAMARGO, R. **Reforma do ensino médio no estado do Paraná: as parcerias sob a lógica do capital.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

CETIC.BR – **Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019.** São Paulo: NIC.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CRUZ, D. A. **Plataformização do texto: reconfiguração de práticas de escrita e edição a partir de mediações algorítmicas do Google**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FERRARO, M. **Educação vigiada: como o capitalismo de vigilância opera na plataforma Google Workspace for Education Fundamentals.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GONSALES, P.; BARBOSA, L. **Plataformização da educação: riscos e caminhos para a soberania digital**. Revista Educação e Sociedade Crítica, v. 5, n. 1, p. 88-107, 2024.

GONZÁLEZ, M. R. **Smart education: relações de saber-poder no contexto do capitalismo contemporâneo.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

KOCH, M. R. **A educação e a barbárie dos dados: reflexões teórico-críticas sobre a plataformização do ensino no Brasil.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento como metodologia de pesquisa em educação.** Educar em Revista, Curitiba, n. 81, p. 165-184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-

4060.79765>.

KOMLJENOVIC, J. **Platform capitalism in higher education: unbundling and the reconfiguration of the edtech industry.** Learning, Media and Technology, v. 47, n. 1, p. 1–14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1978453>.

KWET, M. **Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South.** Race & Class, v. 60, n. 4, p. 3-26, 2021.

LIMA, M. A. **Diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar: um olhar sobre a contratação da plataforma Google pelas Secretarias Estaduais de Educação à luz do Direito à Educação.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

LOPES, D. S. **Plataformização e a formação de professores das Ciências da Natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

LUCA, G. C. **Políticas para formação continuada de professores da educação básica: atuação da plataforma "Nova Escola".** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

MATTJIE, J. F. **Professores em plataformas digitais: novas dinâmicas do trabalho docente no Brasil.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PORTINHO-NAUIACK, A. B. **De volta para tempos modernos: a incompatibilidade programática entre competência digital e plataformização do ensino.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, A. P. **EdTech e a plataformização da educação.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

_____. **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de sociologia no Paraná.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SRNICEK, N. **Capitalismo de plataforma.** São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2017.

VIEIRA, A. D. **O uso corporativo do território brasileiro das plataformas digitais de intermediação do trabalho docente.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

WALSH, C. E. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re) viver.** São Paulo: Vozes, 2018.

WANDERLEY, R. **Apropriações tecnológicas nas práticas docentes: compreensões propositivas de atos de currículo em rede.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

ZUCKERMAN, E. **The Case for Digital Public Infrastructure. Journal of Design and Science.** 2020. Disponível em: <https://jods.mitpress.mit.edu/pub/digitalpublicinfrastructure>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DIJCK, J. van; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society: Public Values in a Connective World.** Oxford: Oxford University Press, 2018.

ROUVROY, A.; BERNS, T. **Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation.** Réseaux, v. 177, n. 1, p. 163-196, 2013.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



https://www.fce.edu.br/educarfce/